

Eliane Elenice Jorge

***FOI FÁCIL! PORQUE TINHA DESENHO, TINHA LIBRAS.
ENTÃO FICOU MAIS FÁCIL RESPONDER EM ESPANHOL:
A CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM EM AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ADICIONAL E O SENTIDO DESSAS PRÁTICAS PARA OS
ALUNOS SURDOS***

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-graduação de
Linguística da Universidade
Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de Mestre em
Linguística
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inêz
Probst Lucena

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Jorge, Eliane Elenice

FOI FÁCIL! PORQUE TINHA DESENHO, TINHA LIBRAS. ENTÃO
FICOU MAIS FÁCIL RESPONDER EM ESPANHOL : A CONSTITUIÇÃO DA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ADICIONAL E O SENTIDO DESSAS PRÁTICAS PARA OS ALUNOS
SURDOS / Eliane Elenice Jorge ; orientadora, Maria Inêz
Probst Lucena - Florianópolis, SC, 2013.
191 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Avaliação. 3. Surdez. 4. Ensino de
línguas. 5. Bilinguismo. I. Lucena, Maria Inêz Probst. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

Eliane Elenice Jorge

***FOI FÁCIL! PORQUE TINHA DESENHO, TINHA LIBRAS.
ENTÃO FICOU MAIS FÁCIL RESPONDER EM ESPANHOL:
A CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM EM AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ADICIONAL E O SENTIDO DESSAS PRÁTICAS PARA OS
ALUNOS SURDOS***

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Local, 10 de dezembro de 2013.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Marchesan
Universidade Federal de Santa Maria

Prof.^a Dr.^a Audrei Gesser
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Hamilton Wielewicki
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à comunidade surda que despertou em mim o interesse por essa cultura, principalmente ao meu primeiro aluno surdo, Alexandre Bet Cardoso, que foi minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena, amiga e companheira de trabalho que sempre me incentivou a trilhar esse caminho. Seu apoio e ensinamentos foram de extrema importância para o desenvolvimento desse trabalho. Aproveito também este momento para agradecer:

- A minha família, que sempre esteve presente na minha vida, me apoiando nas minhas decisões. Um agradecimento especial a minha irmã Janete, por não me deixar desistir desse desafio.

- Aos meus amigos do Programa de Linguística da UFSC, pela amizade, acolhida e ajuda durante esses dois anos. Em especial a Naissara, Bruna, Maria Helena e Vanessa pelos momentos harmoniosos de convivência.

- Aos participantes dessa pesquisa, por me permitirem entrar em seu mundo e deixarem que eu aprendesse com eles. Um agradecimento especial aos sete alunos surdos que acompanhei. Foi maravilhoso conhecê-los e nunca os esquecerei.

- As minhas colegas de trabalho do Colégio de Aplicação, Fabíola, Josalba, Clarissa, Nádia, Marise, Maristela e Celina por terem apoiado a minha saída para mais essa etapa da minha vida profissional.

- Aos meus companheiros do Curso de LIBRAS, da FCEE, que por muitas vezes foi minha terapia nessa jornada.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal problematizar a relação entre os conhecimentos escolares sistematizados, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula de espanhol como língua adicional e as práticas sociais cotidianas dos alunos surdos. Para buscar atingir esse objetivo identifico, descrevo, analiso e interpreto rotinas do trabalho pedagógico de uma sala de aula de Espanhol em uma turma inclusiva de 6º ano com sete alunos surdos e onze alunos ouvintes, de uma escola pólo no ensino de surdos, da rede básica de ensino do município de São José. Embora o foco da investigação tenha se voltado mais para a turma inclusiva, também foram realizadas observações em uma turma bilíngue do 1º ano do ensino médio, sobre a qual discuto algumas práticas de linguagem e usos do espanhol como língua adicional, realizadas por alunos desse grupo, relevantes para esse estudo. Situada na área de Linguística Aplicada, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva etnográfica, interpretativista e consiste, especialmente, de registro de dados através da observação sistemática da rotina escolar do grupo de dezoito alunos da turma inclusiva, que conta com uma professora que domina três idiomas: português, espanhol e LIBRAS e com uma intérprete de língua de sinais durante todo o período de aulas. Além disso, consiste de observações da turma bilíngue, de análise documental e de entrevistas com participantes da comunidade escolar. A referência teórica que sustenta este trabalho nos conduz a repensar a prática avaliativa do ensino da língua adicional sob uma perspectiva pós-colonialista (Pennycook, 1998, 2010; Rajagopalan, 2003; Garcez, 2013; Lucena, 2006, 2010; García, 2009; Schlatter & Garcez, 2009; 2012; entre outros). Durante a análise e interpretação dos dados, aponto para discussões que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do espanhol desse alunado e para práticas avaliativas que contemplem as características desse grupo minoritarizado. Os dados revelam que apesar do empenho de professores e da intérprete no processo de ensino-aprendizagem e da inclusão dos alunos surdos na aula de espanhol, a maior parte das avaliações realizadas não é significativa e tampouco se mostra produtiva, contribuindo pouco com a aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, esse estudo aponta o descompasso existente entre a teoria que rege a avaliação no ensino de língua adicional (espanhol) no contexto dessa sala de aula inclusiva e sua prática em si. Através dos registros pode-se também identificar a necessidade explícita dos alunos surdos por práticas de avaliação mais coerentes com o uso da linguagem em suas realidades, de modo que elas

forneçam elementos que possam contribuir para avaliar, efetivamente, o desempenho do aluno no idioma espanhol. Os resultados dessa pesquisa contribuem para a literatura sobre avaliação em língua adicional no contexto de línguas minoritizadas, principalmente no que diz respeito a comunidade surda.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Avaliação. Surdez. Educação inclusiva e bilíngue.

ABSTRACT

The main objective of this study is to problematize the relation among systematized school knowledge, assessment practices developed in the Spanish as an additional language classroom and everyday social practices of deaf students. In order to achieve this goal I identify, describe, analyze and interpret the teaching routines in a Spanish classroom in a sixth-grade inclusive group with seven deaf students and eleven hearing students, of a core municipal school on the education of the deaf, in São José. Although the focus of the investigation has been on the inclusive class, a bilingual first-year high school class was also observed, and I discuss some language practices and Spanish as additional language usages performed by students of this group which are relevant to this study. Under the theoretical assumptions of Applied Linguistics, this research was developed from an ethnographic interpretive perspective and consists especially of data recording through systematic observation of the school routine of the eighteen students group in the inclusive class, which has a teacher who mastered three languages: Portuguese, Spanish and LIBRAS and a sign language interpreter throughout the class. Besides, this research consists of observations of bilingual classes, documental analysis and interviews with participants of the school community. The theoretical framework that underpins this research leads us to rethink the evaluation practice of additional language teaching in a post colonialist perspective (Pennycook, 1998, 2010; Rajagopalan, 2003; Garcez, 2013; Lucena, 2006, 2010; García, 2009; Schlatter & Garcez, 2009, 2012, among others). During data analysis and interpretation, I point out discussions that may contribute to the Spanish teaching and learning process of these students and to evaluation practices that consider the characteristics of this minority group. The data reveal that despite the efforts of teachers and interpreters in the teaching-learning process and of the inclusion of deaf students in Spanish class, most of the evaluations is not significant nor shown productive, with few contribution to these students learning. Thus, this study highlights the mismatch between the theory that supports the assesement in the additional language (Spanish) teaching in the context of this inclusive classroom and its practice. Through the registers, it was also possible to identify deaf students' explicit need of assessment practices which are more coherent with the use of language in their reality, so that they

provide elements that can contribute to effectively assess the student performance in the Spanish language. The results of this study contribute to the literature on assessment in additional language in the context of minority languages, especially with regard to the deaf community.

Keywords: Language teaching. Assessment. Eafness. Inclusive and bilingual education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de alunos que freqüentam as aulas de Espanhol por turma.....	39
Quadro 02 – Excerto dos PCNs (1998) Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Placas indicativas das salas do Colégio Inclusão	36
Figura 02 – Cartazes e murais em LIBRAS expostos na instituição.....	37
Figura 03 – Prova realizada dia 06/09/2012	45
Figura 04 – Modelo de prova de espanhol utilizada pela professora de Espanhol, com a utilização de LIBRAS.....	162

SUMÁRIO

CAPÍTULO I O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	19
1.1. Justificativa para o Estudo.....	21
1.2. Pergunta da Pesquisa.....	24
1.3. Motivação Pessoal.....	25
1.4. Objetivos	27
1.4.1. Objetivo Geral.....	27
1.4.2. Objetivos Específicos	27
CAPÍTULO II METODOLOGIA	29
2.1. Caracterização da Pesquisa: o fazer etnográfico	29
2.2. Contexto e Participantes.....	32
2.2.1. Sobre como o Colégio Inclusão passou a ser referência na educação de surdos	33
2.2.2. Os Participantes da Pesquisa e o Contexto Escolar	42
2.3. Procedimentos Metodológicos e Registro de Dados	45
2.4. A Entrada em Campo	46
2.5. Observações de Aulas	48
2.6. Entrevistas	49
CAPÍTULO III REFERENCIAL TEÓRICO	51
3.1. A Pedagogia Crítica e o Ensino de Línguas no Contexto da Surdez.....	51
3.2. A Educação de Surdos Inclusiva versus Educação Bilíngue no Contexto da Escola Regular	63
3.2.1. A Prática Escolar e o Contexto da Surdez na Atualidade	70
3.3. Plurilinguismo, Educação Intercultural e a Língua Adicional em Sala de Aula Inclusiva.....	73
3.4. Avaliação no Ensino de Línguas em uma Perspectiva Plurilinguística e Intercultural: visibilizando diferenças	80
3.4.1. A Validade	86
3.4.2. Efeito Retroativo.....	89
3.4.3. Proficiência.....	90
3.4.4. Avaliação de Desempenho: uma perspectiva intercultural para as práticas avaliativas no contexto da surdez.....	92
CAPÍTULO IV <i>FOI FÁCIL! PORQUE TINHA DESENHO, TINHA LIBRAS. ENTÃO FICOU MAIS FÁCIL RESPONDER EM ESPANHOL: A CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL E O SENTIDO DESSAS PRÁTICAS PARA OS ALUNOS SURDOS</i>.....	99

4.1. A Rotina da Sala de Aula e as Práticas Bilíngues e Plurilíngues nesse Cenário.....	100
4.2. <i>Preciso arranjar um jeito de explicar os conectivos para os alunos surdos: as contradições de uma professora orientada por um currículo ouvintista</i>	111
4.3. Planejamento Anual da Disciplina de Espanhol e o Conceito de Língua no Colégio Inclusão.....	114
4.4. O Conceito de Avaliação nos Documentos Oficiais da Escola: as práticas locais e as intenções nos documentos governamentais	119
4.5. Os Instrumentos de Avaliação e a Prática Pedagógica na Sala de Aula de Espanhol em um Contexto de Surdez em Turma Inclusiva	127
4.6. <i>Professora só passa a prova pro aluno: a perspectiva dos alunos surdos em relação as práticas avaliativas</i>	140
CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINALIZAM: A CONSTATANTE BUSCA PELO SENTIDO DA AVALIAÇÃO EM CONTEXTO INCLUSIVO	162
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	171
ANEXOS.....	185

CAPÍTULO I – O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Há décadas pesquisadores de várias áreas buscam por aquelas que seriam as formas adequadas de ensinar e aprender uma língua estrangeira, porém esta é uma questão de difícil solução e discussões inesgotáveis. Com o surgimento da Linguística Aplicada os olhares se voltam para as relações sociais e tudo o que isso acarreta para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. O ensino de línguas não está mais centrado puramente na aprendizagem da estrutura linguística, indo muito além disso, uma vez que contemporaneamente considera-se, de modo muito mais contundente, aspectos sociais, culturais e políticos que permeiam o aprendizado de um idioma. Segundo Clemente (2009) e Pennycook (2010) a pedagogia crítica pode ser compreendida como um enfoque educativo que considera a maneira como as relações sociais, culturais e políticas se atrelam na sala de aula, destacando o modo como o poder circula em diferentes níveis.

Sob esta perspectiva não existe um detentor do saber, uma única verdade ou um método absoluto para a aprendizagem de língua adicional. Nesse caso, entende-se que o que acontece na sala de aula é a hibridização de conhecimentos advinda do processo de construção da vida social, onde os sujeitos, historicamente situados, são os agentes de seus saberes (FREIRE, 2011). Portanto, interessa-nos pensar a inclusão das diversas identidades existentes dentro da sala de aula de língua adicional, inclusive daqueles denominados pela educação inclusiva como alunos com necessidades educacionais especiais, representados neste trabalho pelos alunos surdos, foco desta pesquisa dentro dos princípios da pedagogia crítica.

Estudos têm mostrado que as práticas de linguagem nas salas de aulas de línguas enquanto um ato social, cultural e político ainda não se tornaram parte efetiva do cotidiano escolar. Estudos como o de Cox e Assis-Peterson (1999), Lucena (2006), Clemente (2009), entre outros, nos mostram que o ensino de língua, na maioria dos contextos escolares, ainda está centrado em abordagens essencialmente linguísticas, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, sem levar em conta que a linguagem é um exercício social, cultural e político, sendo impossível separar questões sociais que constituem a sala de aula do ato de ensinar/aprender um idioma.

Tomando como referência os princípios da linguística aplicada, tenho por finalidade nesta pesquisa problematizar a relação entre os

conhecimentos escolares sistematizados, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula de Espanhol¹ como língua adicional e as práticas sociais cotidianas dos alunos surdos, levando em conta que o espanhol é para estas crianças e adolescentes o seu terceiro idioma, já que os mesmos são bilíngues², tendo supostamente o domínio da LIBRAS e do Português. Para alcançar esse propósito, utilizo uma metodologia qualitativa e através dos princípios da etnografia esse estudo analisa e discute a avaliação da aprendizagem em um contexto de surdez em um colégio da rede estadual de ensino, situado no município de São José/SC. Essa escola conta com um número significativo de alunos surdos, comparado a outras escolas da rede, incluídos em turmas regulares, no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Além disso, a escola conta com uma professora de espanhol com domínio em três idiomas (português, espanhol e LIBRAS), o que segundo informações recebidas da Direção da escola, contribui para a escolha da maioria dos alunos surdos pelo aprendizado do espanhol como língua adicional nessa instituição. A escolha deste contexto se deu pela minha experiência como professora de Espanhol na Educação Básica há treze anos, o que faz com que eu não encontre sentido na busca de outro contexto, já que anseio por contribuir com a realidade educacional da qual faço parte.

Durante as observações documentei em detalhes a rotina metodológica das aulas, focando nas práticas avaliativas e em como os alunos surdos se identificam com estas práticas em seu cotidiano escolar. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, participei ativamente da rotina escolar da comunidade investigada e acompanhei as aulas de espanhol de uma turma de ensino fundamental e uma turma bilíngue, do ensino médio, além de participar de outras atividades, dentro e fora da sala de aula, que surgiram no decorrer da investigação. O conhecimento e a descrição da prática escolar que se construiu nesse ambiente foi parte de minha rotina de pesquisadora e a geração de registros possibilitou a análise e discussão dessas práticas com um intento de contribuir com outros estudos que abordam o processo de

¹ Utilizarei ao longo da dissertação a palavra “Espanhol” em maiúscula quando se referir a disciplina e minúscula quando se referir ao idioma.

² Muitas são as definições que encontramos para ‘bilinguismo’, por isso gostaria de esclarecer que nesta pesquisa adoto a concepção de bilinguismo de García (2009) que concebe como indivíduo bilíngue aquele que é capaz de desempenhar em dois idiomas ou mais, sem necessariamente possuir domínio equivalente nas línguas que utiliza.

ensino-aprendizagem de espanhol por alunos surdos, na rede básica de ensino.

1.1. Justificativa para o estudo:

A Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, garante aos educandos portadores de necessidades especiais a educação escolar na rede regular de ensino, sendo obrigação da escola, seja ela pública ou privada, receber o aluno portador de deficiência. Desde a implementação desta lei até os dias atuais lutamos por proporcionar atendimento adequado a estes grupos minoritarizados³, buscando garantir seu direito à educação e sua inclusão na sociedade. Porém, conforme pesquisas (KUMADA, 2012; SOUZA, 2011; ROSA 2005; PERLIN, 2003, entre outros) apontam, trata-se de um longo caminho a percorrer, ainda a passos pequenos, para que as instituições de ensino estejam efetivamente preparadas para receber estes alunos como de fato lhes convém. Como define Sasaki (2005):

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005, p. 21)

Sob esta perspectiva, desenvolvo esta pesquisa, acreditando na necessidade e possibilidade de construção do processo de inclusão tecido pelas práticas do cotidiano escolar e seus participantes. Utilizo,

³ Terminologia utilizada por Marilda Cavalcanti (1999) para referir-se aos grupos minoritários, e àqueles que apesar constituírem-se de uma grande maioria são minoritarizados pelo grupos dominantes.

ao longo da pesquisa, a definição de surdez pensada como “diferença”, segundo os estudos surdos de Skliar (2001):

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.(SKLIAR, 2001, p. 06)

Essa definição do autor concebe a comunidade surda como um grupo de pessoas que produz conhecimento tal qual os ouvintes, e reflete o comprometimento político e social que se espera de uma comunidade que busca o direito de todo cidadão de receber sua escolaridade pela escola regular, através de alternativas pedagógicas que visem atender suas especificidades.

Segundo Hall (2011) a sociedade moderna é caracterizada pela “diferença”, o que proporciona aos seus indivíduos diversas identidades. A identidade por sua vez, não é algo inato, estando em constante formação. “Ela surge não tanto da plenitude que está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de *nosso exterior*” (HALL, 2011, p. 39). Pensando então no âmbito escolar, podemos crer que a escola é uma das partes responsáveis da sociedade na formação das identidades do indivíduo, sendo sua participação neste processo de fundamental importância, já que passamos grande parte de nossas vidas nos domínios deste ambiente.

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica por buscar identificar como os jovens surdos lidam com as práticas avaliativas em aula de língua adicional (Espanhol), onde a língua dominante não é sua primeira língua.

Utilizarei no decorrer do trabalho o termo “línguas adicionais”, adotado e justificado por Schlatter e Garcez (2009) que defendem que a língua dita estrangeira, já não o é de fato, pois está “a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações sócio-culturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128). Segundo os autores se o Espanhol e o Inglês (línguas oferecidas nas escolas brasileiras) são “patrimônios relevantes” (op. cit.) para serem inseridas na educação do país então podemos dizer que esses

idiomas são necessários para a construção da cidadania, sendo assim eles perdem o caráter ‘estrangeiro’, de um idioma estranho, alheio ao nosso contexto, que vêm de fora, para adquirir um caráter ‘adicional’, pois já fazem parte da nossa realidade e com eles fazemos coisas no mundo.

Quanto à prática avaliativa, um dos temas principais desta pesquisa, muitas são as discussões e propostas levantadas na área da Linguística Aplicada (LA), seja no contexto de língua materna (LM) ou de línguas adicionais. Das pesquisas nessa área baseio-me teoricamente, especialmente em Esteban (2003), Shohamy (2006, 2009), Lucena (2006) e Scaramucci (2006).

Meu propósito é refletir junto ao alunado surdo a prática avaliativa que vivenciam e se esta está em consonância com a realidade que demanda a comunidade surda, possibilitando seu acesso ao aprendizado de uma língua adicional. A partir dessa reflexão, pretendo dar retorno à escola, para assim poder contribuir com os colegas professores na construção de uma prática avaliativa que atenda a heterogeneidade existente dentro de suas salas de aula. Acredito que esta pesquisa possa auxiliar na identificação de dificuldades encontradas pelo professor de Língua Estrangeira (LE) e seus aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, além de contribuir na busca de alternativas pedagógicas que visem atender suas especificidades, sem desconsiderar as necessidades do restante do grupo (alunos ouvintes). Penso também que através deste trabalho poderei contribuir para a discussão sobre inclusão na escola pública e cooperar neste processo, com o anseio de abrandar a angústia daqueles profissionais, que como eu, se sentem desamparados frente à ideia de uma falsa inclusão, onde as leis só se fazem cumprir no papel. Outro motivo relevante para a realização deste estudo é o número escasso de pesquisas existentes na área do ensino de Espanhol como língua adicional para os surdos no Brasil voltado à discussão das práticas avaliativas. Com o avanço dos estudos surdos, a oficialização da LIBRAS, a construção de uma política linguística para comunidade surda, acredito ser necessário pensar o ensino de línguas adicionais para este público como forma de garantir-lhes os direitos estipulados pela LDBEN de acesso a uma *língua*

*estrangeira moderna*⁴. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais citam que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por este motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

Para que este engajamento ocorra de fato no cotidiano dos alunos surdos é necessário propiciar-lhes condições igualitárias, através de práticas pedagógicas que lhes garantam apropriação do conhecimento em LE, proporcionando-lhes a chance de construir significados através de um idioma adicional.

Segundo Grannier (2007) são três os desafios linguísticos da criança surda: a aquisição da LIBRAS, a alfabetização, e a aquisição do português. E eu diria que na verdade os desafios são quatro, acrescentando, nesse conjunto, o aprendizado de uma língua adicional. Se a proposta de ensino para o surdo é de educação bilíngue, há que se levar em conta que o contexto escolar no qual o surdo está inserido não conta apenas com 1ª e 2ª línguas, senão que ao longo de sua vida escolar ele estará em contato com três idiomas: a LIBRAS, o português e uma língua adicional. Na atualidade, projetos institucionais dirigidos à educação de surdos parecem tratar a educação bilíngue apenas como exigência burocrática que visa inserir a língua de sinais dentro do espaço escolar para garantir o aprendizado da língua oficial (SKLIAR, 2009). Desse modo desconsideram-se os possíveis contextos plurilíngues nos quais o indivíduo surdo pode estar inserido, como é o caso da aula de LE/LA.

1.2. Pergunta da Pesquisa

Conforme o exposto até o momento, esta pesquisa objetiva problematizar a relação entre os conhecimentos escolares

⁴ Nomenclatura utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e adotada pelo colégio no qual leciono, e naquele no qual a pesquisa será realizada.

sistematizados, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula de Espanhol como língua adicional e as práticas sociais cotidianas dos alunos surdos. Para promover esta discussão me proponho a responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Como os jovens surdos lidam com as práticas avaliativas em aula de língua adicional (Espanhol), na qual a língua dominante não é sua primeira língua?

1.3. Motivação Pessoal

O motivo pelo qual me proponho a pesquisar este tema se deve a atual realidade da escola na qual leciono. Com a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que garante aos educandos com histórico de deficiência a educação na rede regular de ensino, o Colégio de Aplicação da UFSC vem recebendo um crescente número desse alunado. Já temos um número significativo de alunos incluídos, com diagnóstico variado: paralisia cerebral (PC), síndrome de Down, cegueira, surdez, autismo, entre outros.

Constatei que com a inclusão desses alunos chegaram também as angustias do corpo docente sobre o que fazer, como lidar com a diferença, como ensinar esses alunos dadas as condições diferenciadas da maioria e, especialmente, as dúvidas que surgiram sobre como avaliar alguém com necessidades tão específicas. Essas e outras questões me levaram a buscar mais informações sobre a educação especial e a inclusão, sobretudo depois do contato pela primeira vez, em 2005, com um aluno surdo na aula de LE, que me fez vivenciar plenamente todas as angustias citadas acima.

No início do ano de letivo de 2005 os professores do ensino médio foram convocados para uma reunião de série, cuja pauta era a entrada desse aluno surdo no 2º ano. Naquela reunião, os professores foram informados da situação do aluno pela supervisão do colégio. Logo, uma segunda reunião foi marcada com a presença de um profissional da área de nível superior e a mãe do aluno que deram detalhes sobre a deficiência auditiva e as características desse aluno. O fato de saber que o aluno tinha a aptidão de ler os lábios e a comunicação de que escola e família estavam providenciando a contratação de uma intérprete de sinais diminuiu um pouco a tensão dos professores, porém todos estavam apreensivos por nunca haver trabalhado com tal nível de surdez.

Na aula de espanhol as dificuldades se iniciaram por conta da comunicação. Sem intérprete nas primeiras semanas, foi difícil a nossa comunicação, pois apesar do aluno ler os lábios, eu não recebia um retorno, sendo muito complicado compreender as palavras que ele se esforçava para falar. Desse modo iniciou-se a inclusão de um aluno surdo na aula de espanhol, com uma professora sem nenhuma experiência com alunos especiais⁵, sem intérprete, sem capacitação para atender este alunado, sem nenhum método ou recurso adequado, como garante a LDBEN, apenas muitas dúvidas e a insegurança, em como lidar com a diferença no cotidiano escolar.

Com a chegada da intérprete de sinais, uma dificuldade foi sanada, mas surgiram outras. Sem nenhum conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais, mil perguntas vinham a minha mente. Pensava em como ensinar as habilidades da língua estrangeira a um surdo, se haveria a necessidade de mudar meus objetivos e minha metodologia, como faria para não prejudicar os demais alunos, todos ouvintes, devido à restrição da metodologia, e de que maneira um aluno surdo aprenderia espanhol. Quanto à intérprete, eu me perguntava se ela realmente estaria repassando o que eu falava em espanhol, de modo adequado, ao aluno surdo. Outra dúvida que surgiu foi se a língua de sinais utilizada deveria ser a brasileira ou a espanhola. Hoje considero que muito dessa insegurança, inexperiência e desconhecimento sobre surdez me levaram, muitas vezes, a avaliar de forma equivocada e injusta o aluno em questão. Por exemplo, em uma ocasião, ao pedir que ele escrevesse uma redação em espanhol, recebi um texto truncado, sem conectivos, que no momento parecia não fazer sentido algum. Senti-me completamente incapaz de avaliar o texto e pedi que o aluno o refizesse, porém sem grandes resultados, e minha avaliação lhe rendeu uma nota baixa. De acordo com Zabala (1998):

Avaliação só tem sentido para a aprendizagem quando os resultados permitem ao aluno continuar progredindo. E isto só será possível quando a avaliação dos resultados que se transmite ao aluno for feita **com relação a suas capacidades e ao esforço realizado**. Este é provavelmente o único conhecimento que é preciso saber com justiça, já que é o que permite promover a auto-estima e a

⁵ Uso aqui a nomenclatura utilizada nos documentos oficiais da época.

motivação para continuar. (ZABALA,1998, p. 103, grifo meu)

Por desconhecer características básicas da linguagem dos surdos, completamente em desarmonia com a ideia exposta acima por Zabala, não levei em consideração sua capacidade e seus limites, deixando de proporcionar àquele aluno a chance de mostrar seu progresso.

Segundo Gannier (2007) “a surdez é somente uma barreira física que impede a ativação do dispositivo mental inato, próprio dos seres humanos” (GRANNIER, 2007, p. 200). O surdo possui a capacidade de aprender um idioma como qualquer indivíduo. O que lhe falta são os meios adequados e profissionais capacitados para essa aprendizagem. Inseridos em ambientes escolares com pouco ou nenhum conhecimento de suas especificidades, os alunos surdos seguem na luta por respeito a sua identidade e condições de aprendizagem dignas para que possam exercer sua cidadania. Sendo testemunha desta situação, a intenção de não ficar mais a margem desse processo e o desejo de contribuir para a promoção, de maneira significativa, de uma educação efetiva para esses jovens que fazem parte de um contexto de ensino de línguas minoritizadas tornaram-se as principais fontes de motivação pessoal para a realização desta pesquisa.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo Geral

- O objetivo deste trabalho é problematizar a relação entre os conhecimentos escolares sistematizados, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula de espanhol como língua adicional e as práticas sociais cotidianas dos alunos surdos.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Discutir como alunos surdos lidam com as questões e exigências institucionais com relação às práticas avaliativas na aula de Espanhol como língua adicional;

- Identificar e discutir as práticas avaliativas utilizadas pela professora de espanhol como língua adicional para a avaliação dos alunos surdos, problematizando as propostas didáticas utilizadas na sala de aula.

Nesta introdução busquei expor a problemática desta pesquisa, a justificativa para este estudo e a pergunta de pesquisa que guia este trabalho. Apresentei também os motivos que me levaram a desenvolver uma pesquisa dentro do contexto da surdez e o ensino de línguas adicionais, especificamente no que diz respeito a avaliação. Para finalizá-la expus os objetivos pretendidos durante o processo de investigação.

Na próxima seção apresento a caracterização dessa pesquisa de mestrado, a metodologia adotada, o contexto onde foi desenvolvida e seus participantes, bem como relato como se deu o primeiro dia de entrada em campo.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Descrevo o campo social escolhido e como ocorreu a entrada em campo, a seleção dos participantes e dos instrumentos de pesquisa.

2.1. Caracterização da Pesquisa: O fazer etnográfico

Esta pesquisa, de base interpretativista, foi desenvolvida sob a perspectiva etnográfica, proporcionando o contato direto da pesquisadora com a situação investigada, o que permitiu a interpretação dos processos de avaliação da aprendizagem que fazem parte da experiência vivida pelos alunos surdos em sua rotina escolar.

Como destaca André “a observação participante e as entrevistas aprofundadas são [...] os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (ANDRÉ, 2007, p. 27). A densidade que os elementos da etnografia, como a observação e a entrevista, podem proporcionar o entendimento das “práticas sociais de um determinado grupo, a partir dos significados e sentidos que têm para esse grupo, estabelecendo conexões com o contexto social global” (FRITZEN e LUCENA, 2012, p.11). A escolha do método etnográfico, qualitativo e interpretativo se dá, portanto, pelo fato de que tal perspectiva permite ao pesquisador vivenciar a riqueza de significados que se encontram no cotidiano escolar dos participantes envolvidos. Sob uma perspectivaêmica (ERICKSON, 2003), ou seja, procurando revelar, discutir e respeitar a perspectiva dos participantes poderemos nos guiar pelo olhar dos alunos surdos na busca de elementos para a reflexão sobre a relação entre os conhecimentos escolares sistematizados, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula de língua adicional e as práticas sociais cotidianas destes indivíduos.

Importa destacar aqui que o exercício de documentar e discutir a prática cotidiana dos envolvidos levando em conta suas opiniões e pontos de vista não significa dizer que o pesquisador esteja isento de expressar seu próprio ponto de vista. Compreendemos que a isenção e a neutralidade na pesquisa social é uma tarefa impraticável, uma vez que nossa subjetividade estará sempre presente em nossas interpretações. Uma vez que a observação participativa caracteriza-se pela convivência

do etnógrafo durante um período de tempo no contexto em que ele quer entender e identificar os significados ali atribuídos (ERICKSON, 2003), ele torna-se parte desse contexto o que faz com que suas identidades também se revelem. Portanto, como nos lembram Hammersley & Atkinson, “tornar-se um pesquisador não significa que o indivíduo deixe de ser um cidadão” (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2003, p. 286).

O envolvimento do pesquisador com a comunidade é feito de uma forma orgânica, de modo que não há como evitar que ele se torne uma parte do mundo social que ele estuda. Como coloca Duranti :

A **observação** de uma comunidade específica não ocorre a partir de um lugar distante e seguro, senão no interior das coisas, isto é, **participando** em tantos eventos sociais quanto seja possível. (DURANTI, 2000, p. 131, grifo do original, tradução minha)⁶

No entanto, não cabe ao pesquisador assumir uma ou outra posição diante do contexto investigado e exercer um papel de ativista político em prol de uma visão única. Convém que seu papel seja o de possibilitar o entendimento das ações sociais de modo que se possa discutir o que está acontecendo naquele cenário investigado, não cabendo a ele dizer o que é certo ou errado. Seu papel é criar inteligibilidade frente às questões que se revelam no contexto de sua pesquisa, para que assim seus participantes possam repensar suas práticas.

Cabe ressaltar ainda que como nos lembram Milstein et. alli (2011), na pesquisa etnográfica, os investigadores reconhecem seus participantes como co-produtores, e a etnografia produzida é vista como um produto da interação entre os envolvidos. Assim, os resultados gerados não são meramente informações coletadas pelo etnógrafo através de processos metodológicos, puramente técnicos e distantes, ao contrário, os dados são gerados a partir de ações vivenciadas também pelo investigador. Segundo os autores

[...] são as práticas performativas as que permitem aos etnógrafos refletir e entender a maneira como

⁶ Tradução em espanhol: “La **observación** de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante e seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, **participando** en tantos eventos sociales, como sea posible”. (Tradução espanhola de Pedro Tena)

os autores sociais convertem os espaços específicos onde se encontram, em locações onde executam as atividades que têm e criam significado para eles e para seu entorno” (MILSTEIN et. alli., p.16-17, 2011, tradução minha)⁷.

Neste sentido, se pode dizer que a prática dialógica e a participação no contexto da pesquisa são o alicerce para a constituição do trabalho etnográfico. Inseridos nas práticas locais podemos refletir e compreender as ações que ali se constroem, e fazer com que os participantes compartilhem da análise dos eventos, ações e comportamentos que moldam seu cotidiano (MILSTEIN et. alli., 2011). Deste modo, foi conversando em grupo ou individualmente, entrevistando, questionando, refletindo e fazendo refletir que busquei, junto aos participantes da pesquisa, pensar e repensar as práticas avaliativas que eram realizadas na sala de espanhol como língua adicional.

A escolha do método etnográfico para o desenvolvimento da pesquisa se deu pela importância que área da Linguística Aplicada tem atribuído aos estudos etnográficos no ensino da língua adicional (LUCENA E FRITZEN, 2013; CLEMENTE et. alli., 2011; PURCELL-GATES et. alli., 2011, entre outros). Em defesa de uma pedagogia crítica, esses autores prezam por um modelo de investigação que traga a tona os conflitos de ordem social, política e cultural que envolvem o aprendizado da linguagem em contextos específicos (LUCENA, 2006). Também, segundo Clemente et. alli., a *atuação etnográfica*⁸ no campo de pesquisa permitirá que

os atores sociais desenvolvam suas próprias reflexões críticas em suas vidas cotidianas e que, além disso, possam usar essas reflexões como formas de empoderamento que sirvam de base

⁷ Texto original: “[...] son las practicas performativas las que permiten a l@ s etnógraf@s reflexionar y entender la manera en que los actores sociales convierten los espacios específicos en donde se encuentran, en locaciones en donde llevan a cabo las actividades que tienen y crean significado para ellos y para su entorno.”

⁸ Termo utilizado por Clemente et. alli. (2011) para definir a metodologia utilizada em suas pesquisas de cunho etnográfico.

para as expressões de sua própria práxis”⁹
(CLEMENTE et. alli., 2011, p. 80-81, tradução
minha).

Nesse sentido, a utilização da perspectiva etnográfica visa não a mera descrição de um cenário, mas fazer com que os atores locais, além de refletirem sobre suas práticas, possam promover ações que corroborem para resolver os conflitos, dos quais falam os autores citados acima.

Desenvolver um trabalho de cunho etnográfico em um contexto escolar específico nos dá a possibilidade, como coloca Garcez, de expor

os dilemas e dificuldades que surgem da atividade de busca de descrição sistemática das perspectivas de ação situada, isto é, da vontade de mostrar a ecologia das ações cotidianas de gente de carne e osso no mundo, um mundo de verdade por vezes complexo demais para se dobrar e caber no melhor dos textos que podemos produzir (GARCEZ, 2012, p. 8)

Pensando nisso, afirmo que não é pretensão deste trabalho apresentar maneiras e técnicas prescritivas que informem como se deve avaliar o aluno surdo em espanhol como língua adicional, senão tentar, através da pesquisa etnográfica em Linguística Aplicada, problematizar a aprendizagem da língua espanhola em um contexto específico de surdez, refletindo, em parceria com os participantes, sobre as ações locais, com base no arcabouço teórico escolhido para subsidiar essa pesquisa.

Sendo assim, sob uma perspectiva etnográfica, busco nessa investigação problematizar o modo como alunos surdos lidam com as práticas avaliativas em aulas de espanhol como língua adicional em um contexto de uma escola regular, no qual alunos surdos e ouvintes, professores e intérpretes se esforçam para promover a interação na busca de ensinar e aprender mutuamente.

2.2. Contexto e Participantes

⁹ Tradução original: [...] que los actores sociales desarrollen sus propias reflexiones críticas en sus vidas cotidianas y, que además, puedan usar esas reflexiones como formas de empoderamiento que sirvan de base para las expresiones de su propia praxis”. (CLEMENTE et. alli., 2011, p-80-81).

A negociação para entrada em campo começou em fevereiro de 2012, através de contato com a Gerência Regional de Educação (GERED) da grande Florianópolis, que indicou os possíveis colégios para a realização da pesquisa. O contexto escolhido trata-se de uma escola pública, da rede regular de ensino, cujo nome “Colégio Inclusão” será aqui usado de modo fictício em todo corpo do trabalho, inclusive nas citações de seus documentos oficiais, para preservar o nome da Instituição.

Com o intuito de apresentar o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, apresento abaixo, um histórico desse colégio a partir do período que ele foi denominado como *escola pólo*¹⁰ na educação de surdos. Tal designação foi dada em 2002 pela Secretaria de Educação do Estado (SED) e pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), com base na Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina (PES/SC).

2.2.1. Sobre como o Colégio Inclusão passou a ser referência na educação de surdos

Para apresentar, ainda que brevemente, a história do Colégio Inclusão e sua relação com a educação de surdos, primeiramente, precisaremos conhecer um pouco da história de duas professoras que são personagens de extrema importância nesse enredo. Para preservar seu anonimato, chamaremos essas professoras de Sandra e de Mônica.

No ano de 2002, no auge da discussão do Fórum de Educação de Surdos em Santa Catarina, o estado abriu concurso público para preencher as vagas de SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) em suas escolas. Sandra, aprovada no concurso, esperava trabalhar no SAEDE-DV (Serviço de Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual), já que dominava o braile e havia se inscrito no concurso para o SAEDE-DV. Porém, no momento da escolha de vagas, ela foi surpreendida com o preenchimento de todas as vagas para o SAEDE-DV, sendo então, indicada para a vaga de professora do SAEDE-DA (Serviço de Atendimento Educacional

¹⁰ Escola pólo segundo a PES/SC) “é aquela em que os surdos são agrupados em maior número para que profissionais da escola possam se apropriar da língua de sinais e assim suprir as necessidades de comunicação desses sujeitos”. (SOUZA, 2011, p.12)

Especializado- Deficiência Auditiva). No entanto, Sandra nada sabia sobre os Surdos e língua de sinais (ENTREVISTA SANDRA, 16/06/2013).

No CEMAJOBA, Colégio Estadual Professora Maria José Barbosa Vieira, Sandra iniciou seu trabalho juntamente com sua nova colega, também recém concursada, Mônica que iniciava o curso de Pedagogia- Deficiência Auditiva, na UFSC.

Sandra, sem nenhum domínio de LIBRAS e Mônica com pouco domínio, começaram a fazer curso de LIBRAS na FCEE, ao mesmo tempo em que iniciavam seu trabalho com uma turma de alunos surdos, em um 1º ano das séries iniciais. Enquanto Sandra assumiu a função de 2ª professora da turma em sala de aula, Mônica acompanhava os alunos no SAEDE-DA que tinha como função auxiliá-los no aprendizado de LIBRAS e reforçar os conteúdos trabalhados em sala.

Durante dois anos essas duas profissionais acompanharam esta turma de surdos no CEMAJOBA, até que esse se transformou na Escola Jovem de São José, onde passou a funcionar somente o Ensino Médio. Diante desse impasse, os professores da Educação Básica dessa escola foram redistribuídos para outros colégios para exercer a função de professores das séries iniciais, porém para Sandra e Mônica não havia mais vagas disponíveis.

No ano de 2004, as duas professoras ainda não haviam sido recolocadas em um espaço de trabalho específico e o Colégio Inclusão, por sua vez, passava por reformas para construção de duas salas de aula para receberem os alunos das séries iniciais que precisaram deixar o CEMAJOBA. Com o espaço de duas salas de aula disponíveis e duas profissionais capacitadas do SAEDE-DA para atuar em contexto de surdez, a Gerência de Educação do Estado propôs a criação de uma turma de alunos surdos.

Embora apresentado brevemente, este foi o início do atendimento à primeira turma bilíngue do Colégio Inclusão, composta de alunos transferidos de outras escolas em que eles eram os únicos surdos presentes. A constituição desse espaço nessa escola que se tornava então, segundo decisão tomada no Fórum de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina (2004), uma escola pólo na educação de surdos, dando início ao processo de alfabetização de uma 2ª série bilíngue, nos anos iniciais, que foi bastante festejado pela comunidade, por autoridades da Secretaria de Educação e divulgado pela mídia.

Durante esse processo, as professoras continuavam fazendo cursos para conhecer um pouco mais sobre a surdez e aprender a LIBRAS e consecutivamente ensinavam essa língua aos alunos que, por

sua vez, traziam de casa apenas os sinais caseiros¹¹ que conheciam (GESSER, 2006; KUMADA, 2012). Enquanto Sandra assumia a turma como professora, Mônica atendia o grupo no SAEDE-DA. Tal situação proporcionava às professoras e alunos um aprendizado mútuo, processo em que ambos aprendiam juntos, a língua de sinais brasileira. Enquanto os alunos constituíam-se como identidade surda, suas professoras buscavam conhecer o seu idioma e sua cultura com o objetivo de auxiliá-los em sua alfabetização (SOUZA, 2011). Como destaca a autora em sua pesquisa

investigar como esses sujeitos agem na escola, como lidam com os conflitos, principalmente os relacionados à sua aquisição lingüística e cultural [...] [lhe] forneceram subsídios para melhorar [...] [sua] prática pedagógica, ter maior entendimento da pedagogia surda e da identificação cultural desse grupo (SOUZA, 2011, p. 109)

O mesmo pode-se dizer da prática dessas duas professoras que iniciaram o aprendizado de seus alunos surdos no Colégio Inclusão. O total envolvimento com o contexto local e o respeito pelas identidades que ali se formavam fizeram com que as professoras contribuíssem de forma significativa na formação dessas crianças.

Com o passar do tempo, as crianças aprenderam LIBRAS, o que fez com que não precisassem mais dos serviços do SAEDE, e o cenário para a abertura de turmas de alunos surdos estava criado. Nessa nova situação, Sandra ministrava aulas para uma 2ª série e Mônica para uma 3ª série dos anos iniciais. Sem nenhum assessoramento da escola, da FCEE, ou da gerência de educação (GERED) da SED/SC, apenas pautadas pela PES/SC e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC), as duas professoras se reuniam e faziam uma avaliação do ano letivo, decidindo quem deveria ser aprovado e quem repetiria a série. Segundo Sandra, ela e Mônica sentavam e discutiam, com base apenas nas próprias experiências com alunos surdos, quais alunos seriam aprovados para as séries subsequentes. Com a aprovação e repetência de alunos, novas turmas foram se formando, chegando ao cenário de quatro turmas bilíngues, uma de cada série dos anos iniciais (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), no ano de 2007.

¹¹ “sinais caseiros” (ver Gesser, 2006; Kumada, 2012) é a língua de sinais que se restringe ao seio da família.

Em 2007, quando a 1ª turma bilíngue chegou a 5ª série, apenas dois alunos surdos haviam sido aprovados na série anterior. Com apenas dois alunos surdos na 5ª série, não foi possível continuar com uma turma bilíngue e esses alunos foram incluídos em turma ouvinte. Desde então, a partir da 5ª série, seguindo ordens da GERED, os alunos surdos eram incluídos em turmas ouvintes, com a presença de intérprete na sala de aula. Sobre essa mudança gostaríamos de deixar registrado o depoimento de Sandra, referindo-se a atitude da GERED/SED de eliminar a turma bilíngue:

Já tava acontecendo a lei da inclusão. Santa Catarina foi na contramão da inclusão quando diz respeito a educação de surdos, por isso que hoje eles podam tudo. Eles nem deixam a gente abrir outra turma de surdos. Eles já não queriam que a gente abrisse essa turma que tem hoje. (ENTREVISTA, Professora Sandra, 16/06/2013)

A turma “que tem hoje” a que Sandra se refere é o atual 2º ano bilíngue, que devido à mobilização das duas professoras, juntamente com o apoio dos pais, lutaram para que os doze alunos aprovados da 4ª para a 5ª série, no ano de 2008, não fossem incluídos em turma de ouvintes. A resistência das duas professoras foi vital para a negociação entre a política educacional e a prática e revela o papel central que educadores exercem em seus cargos frente à complexidade da implementação das políticas de línguas. Como nos lembram Menken e García,

educadores estão no epicentro do dinâmico processo das políticas educacionais [...] e exercem sua agência no sentido de mudar diversas políticas de educação de línguas que eles precisam traduzir para a sua prática” (MENKEN & GARCIA, 2010, p. 262).

E Sandra e Mônica precisaram exercer muito a sua agência para assegurar as práticas bilíngues em uso na turma do segundo ano. Segundo a Política de Educação de Surdos/SC, as turmas das séries iniciais (anos finais) sugerem turma com o mínimo de “quatro alunos e máximo de quinze alunos surdos” (SANTA CATARINA, 2004). Tendo doze alunos surdos aprovados para a 5ª série em 2008, teoricamente, uma turma bilíngue poderia continuar existindo no colégio. Porém, os

órgãos envolvidos com a política educacional do estado se negaram a atender a solicitação das professoras e dos pais. Nesse cenário, com a determinação das professoras, o apoio dos pais dos alunos surdos e da direção do Colégio, muitas reuniões foram realizadas com a FCEE e a GERED de modo que fosse consolidado o que está escrito na PES/SC e os doze alunos tivessem o direito de ter sua educação bilíngue em turma de surdos.

No entanto, para que a turma bilíngue de 8º ano, em 2011 pudesse ter continuidade no Ensino Médio em 2012, a GERED e a FCEE exigiram a realização de um projeto de pesquisa para justificar sua existência. Sendo assim, ocorreram algumas visitas dos representantes desses órgãos responsáveis, que solicitaram o preenchimento de alguns questionários para uma juntada de documentos que configurasse um projeto de pesquisa. No entanto, mesmo após todos os esforços da instituição, segundo Sandra, provavelmente essa será a última turma bilíngue do colégio.

Esse breve histórico, descrito aqui com base em dados de entrevistas e dos relatos dos participantes, foi trazido aqui com a intenção de esclarecer como se deu a construção da educação bilíngue no Colégio Inclusão. A demanda urgente de um espaço multilíngue percebida pela sensibilidade de educadores que conseguiram compreender o modo como o texto político poderia tomar vida na sala de aula (MENKEN e GARCIA, p. 04, 2010) fez com que pessoas e órgãos governamentais se movessem em direção a uma proposta que contemplasse o respeito à diferença através da educação bilíngue, uma das reivindicações da comunidade surda.

Porém, mesmo atendendo algumas especificidades, os discursos governamentais em relação aos programas de inclusão não parecem assegurar as demandas das comunidades minoritárias, principalmente no que diz respeito à comunidade surda.

A condição de minoria lingüística parece ainda não ser reconhecida pelos órgãos governamentais. Sendo classificados como deficientes, os surdos são enquadrados pela lei da inclusão e inseridos na rede regular de ensino, na qual o direito garantido do ensino através da LIBRAS em turma de ouvintes não lhes dá garantia de visibilização e ascensão (SILVA, 2005; FAVORITO, 2006). Trata-se, portanto, apenas de um pequeno passo na longa caminhada que pode vir a ser uma educação sensivelmente cultural. Em referência ao contexto estadual e local, como coloca a professora Sandra, o estado de Santa Catarina parece estar “na contramão da inclusão” (ENTREVISTA, 16/06/2013),

e o que poderia ser um modelo de educação intercultural e verdadeiramente inclusiva passa a ser somente mais uma tentativa que se vê mal interpretada e não implementada plenamente devido as burocracias do Estado.

No entanto, cabe ressaltar que embora não tenha assumido a educação bilíngue em sua plenitude como a reivindicada pela comunidade surda (ver QUADROS, 2004) no momento desta pesquisa, o colégio Inclusão, contava com a presença de um intérprete de língua de sinais para cada turma que possuía alunos surdos incluídos (praticamente todas as turmas dos anos finais e ensino médio possuem surdos), além de contar com bolsistas para acompanhar alunos com outras necessidades especiais, como autismo, deficiência mental, entre outros.

Além da estrutura em sala, os alunos surdos contam com o SAEDE-DA, em cujo espaço, nessa escola, há a presença de professores bilíngues ouvintes e um instrutor surdo. No entanto, embora conste no PPP do colégio que o curso de LIBRAS seria ministrado para duas turmas, eles não aconteceram em 2012, ainda que o texto do documento ao apontar para os objetivos evidencie e reforce a necessidade das turmas LIBRAS na instituição:

- Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola;
- Proporcionar ao educando surdo o entendimento e o conhecimento das diversas relações existentes que envolvem os movimentos, a intertextualidade, o espaço representado, o tempo, o seu meio social, intervindo ativamente no mesmo (PPP, COLÉGIO INCLUSÃO, p. 09, 2011).

Conforme o exposto pelo texto do PPP, as turmas de LIBRAS seriam direcionadas a atender as necessidades dos alunos surdos em relação à rotina do colégio. No entanto, conforme foi constatado nessa pesquisa, durante o período de observação, e confirmado em conversa informal com a professora Maria; os surdos, nessa escola, na sua maioria dominavam a língua de sinais, e os que ainda tinham dificuldade, buscavam o SAEDE para reforço no idioma e nas demais disciplinas, o que fez a comunidade abdicar das aulas de LIBRAS (CONVERSA INFORMAL, Professora Maria, 26/06/2012).

Outro esforço para transformar o contexto da escola em um ambiente bilíngue é a “paisagem linguística” (SHOHAMY, 2006,

p.112)¹² Podemos notar, caminhando pela escola, que existe uma preocupação em lembrar as linguagens que convivem nesse ambiente. Encontramos em todas as placas informativas do colégio a presença de cinco linguagens: português, espanhol, inglês, LIBRAS e braile, conforme mostram as fotografias abaixo:

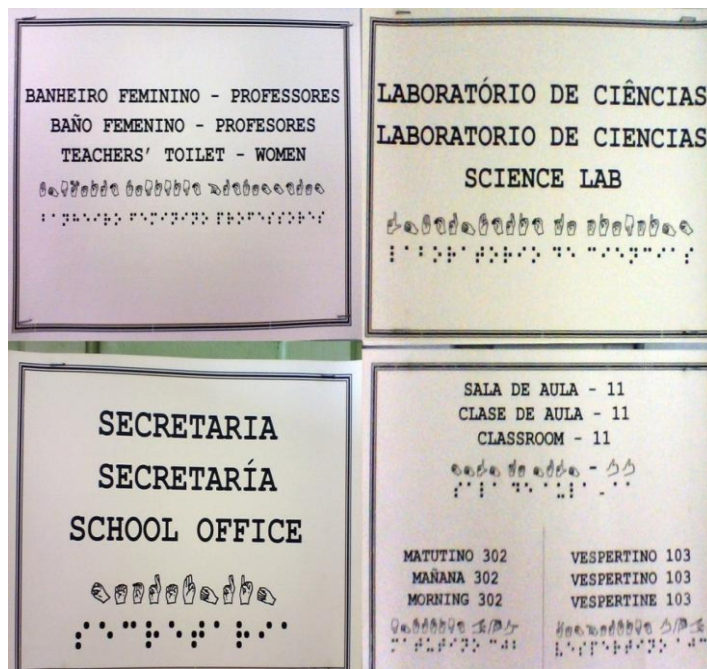


Fig. 01 – Placas indicativas das salas

Além disso, os instrutores do SAEDE buscam a todo o momento conscientizar o público do colégio a necessidade de se conhecer a LIBRAS. Como exemplo disso, mostro os cartazes expostos pelo colégio:

¹² O termo “Paisagens linguística” nos termos de Shohamy, são objetos linguísticos (placas, sinais, avisos, nomes de prédios, nomes de lojas, etc) que marcam os espaços públicos e podem demarcar posições de poder em um determinado território (LUCENA, comunicação pessoal, maio, 2012)



Fig. 02 – Cartazes e murais em LIBRAS

Alguns dos cartazes encontravam-se também na sala dos professores, debaixo de um atalhado transparente, em que os professores e outros servidores da escola sentavam para conversar ou tomar café.

Embora uma discussão profunda sobre o modo como essas “paisagens linguísticas” estão distribuídas e inseridas na escola fuja ao escopo desse estudo, importa registrar que o esforço da comunidade em mantê-las seria na intenção de demarcar o status da língua de sinais e também de demarcar a existência de um território bilíngue. Cabe destacar que elas podem também servir para descaracterizar um efetivo ensino bilíngue, o qual requer além de placas e avisos em várias línguas, um aprofundamento da discussão acerca de opções curriculares, projetos de letramento, práticas de avaliação culturalmente sensíveis, entre outras ações, que possam dar conta das demandas que as interações bilíngues requerem (LUCENA, comunicação pessoal, fevereiro de 2013).

No entanto, pode-se destacar que a escola atende algumas diretrizes básicas recomendadas por documentos oficiais relacionados à Educação Especial e/ou a Educação de Surdos. Como destaca a Declaração de Salamanca que reconhece a língua de sinais, enfatizando o atendimento específico aos alunos surdos no capítulo II, artigo 21:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos, acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O Colégio Inclusão reconhece a necessidade do aluno surdo de receber sua educação através de sua primeira língua (a LIBRAS) e busca atender as necessidades básicas citadas nos documentos oficiais que regem a educação especial e a educação de surdos. Sendo assim, a instituição conta com a presença de intérprete em sala de aula como lhes é garantido aos surdos na “Política de Educação de Surdos de Santa Catarina”, estruturada por um grupo de especialistas da Secretaria de Educação e Inovação e que define que as turmas mistas, de 5ª a 8ª série e Ensino Médio devem contar com um professor intérprete:

São turmas constituídas no ensino regular, por alunos surdos e ouvintes onde os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministrados pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados. (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS DE SANTA CATARINA, SED/SC, 2004, p.35)

Cabe aqui lembrar que grande parte dos alunos surdos da escola faz espanhol como língua adicional e segundo informações da diretora da escola, isto ocorre devido ao fato do conhecimento de LIBRAS por parte da professora (CONVERSA INFORMAL, 17/05/2012). O primeiro contato com a língua adicional desses alunos é exatamente no sexto ano e segundo as informações fornecidas através do questionário sociocultural, este é o primeiro contato com o idioma espanhol, pois são pouquíssimos os alunos surdos que já tiveram contato com o espanhol por outros meios que não fosse a sala de aula. Portanto, o fato de terem a oportunidade de aprender uma língua adicional através de LIBRAS pode realmente haver sido decisivo na escolha do aprendizado de espanhol como LE/LA.

Nesta sessão apresentei o contexto da pesquisa, o Colégio Inclusão, procurando destacar as complexidades e dinamicidade do programa de inclusão e do esforço para implementação de um ensino bilíngue. Apontei para as contradições entre as perspectivas da política educacional e das decisões práticas que muitas vezes os participantes precisaram tomar na realidade daquele contexto da surdez, caracterizado como um pólo de educação de surdos e estruturado para atender a comunidade surda. Na sessão seguinte, apresentarei os participantes da pesquisa e o número de alunos surdos que freqüentam as aulas de Espanhol como língua adicional.

2.2.2. Os participantes da pesquisa e o contexto escolar

No ano de 2012, período no qual foram realizadas as observações, o colégio Inclusão contava com um número significativo de alunos surdos, um total de cinquenta e um (51) alunos incluídos em turmas regulares, no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Sendo que destes cinquenta e um (51) alunos, vinte e dois (22) frequentavam as aulas de espanhol, número expressivo comparado a outras escolas da rede.

Série	Número de alunos surdos / Espanhol
6º ano	07 alunos
7º ano	01 aluno
8º ano	01 aluno
1º ano Ensino Médio (turma bilíngue)	11 alunos
2º ano Ensino Médio	01 aluno
3º ano Ensino Médio	01 aluno
Total	22 alunos

Quadro 1 – número de alunos surdos que frequentam as aulas de espanhol por turma

A turma escolhida para essa pesquisa, o 6º ano do ensino fundamental (doravante E.F.) de 2012 era composta de dezoito alunos que escolheram fazer espanhol como língua estrangeira¹³, sendo surdos

¹³ Nomenclatura utilizada pelo colégio em seus documentos oficiais. O colégio possui em sua grade curricular dois idiomas como disciplinas de línguas

(com diferente grau de surdez) sete deles, três meninas e quatro meninos. Das três meninas, uma era oralizada e dentre os meninos, um era oralizado e possuía implante coclear e os outros três tinham surdez profunda.

O grupo tinha idade entre onze e dezesseis anos. Dos sete jovens, somente dois alunos iniciaram seus estudos básicos na escola, os demais entraram no ano de 2011 e apenas um entrou na quarta série. Dentre as várias perguntas feitas aos alunos surdos através do questionário sociocultural destaco duas das quais nos trazem informações relevantes quanto à importância da escolha da escola para concretizarem seus estudos e da decisão de estudar espanhol como língua adicional. As perguntas feitas foram: *¿Por qué escogiste estudiar en esa escuela?* e *¿Por qué escogiste estudiar español?*

Quando perguntado o porquê da escolha dessa escola específica, a maioria respondeu “porque é boa”, ou “é melhor”. Uma das alunas respondeu “é melhor porque tem intérprete”. Quanto à escolha do espanhol como língua adicional, dois alunos responderam que escolheram o idioma espanhol porque “é mais fácil”, um deles respondeu “porque ama estudar espanhol”, outro um respondeu porque “é melhor”, e três responderam “porque gostam” (QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL, 28/06/2012).

Importa ressaltar aqui que as respostas dadas pelos alunos não são ao acaso, já que essa escola é referência para a comunidade no que diz respeito à inclusão de alunos surdos, sendo escolhida como escola pólo de educação de surdos.

O grupo, no geral, tinha um bom relacionamento e interagia bem nas suas práticas diárias. Surdos e ouvintes se comunicavam como podiam; com a ajuda dos amigos oralizados, escrevendo no caderno, gesticulando e utilizando a LIBRAS, pois muitos dos ouvintes, pela proximidade com seus amigos surdos, já estavam aprendendo a língua de sinais através do uso cotidiano.

Maria, a professora de Espanhol, tinha o domínio de três idiomas (português, espanhol e LIBRAS), o que segundo informações recebidas da direção do colégio, contribuiu para a escolha dos alunos surdos pelo aprendizado do Espanhol como língua adicional. Efetiva no colégio desde 2005, iniciou seu trabalho com a presença de um aluno surdo em

estrangeiras a partir do 6º ano (E.F.), cabendo ao aluno escolher que língua estrangeira estudará a partir desta etapa.

sala de aula, o que efetivamente influenciou sua decisão de aprender a língua de sinais, já que sentia muita necessidade de interagir com seu aluno sem intermédio de terceiros. Hoje, Maria é fluente em LIBRAS e a utiliza com muita naturalidade enquanto ensina espanhol aos seus alunos. Sua carga horária de trabalho no colégio são 40 horas semanais, com 36 horas efetivamente em sala de aula, com 300 alunos no total entre ensino fundamental e médio, além de trabalhar com 06 programas diferentes.

Alice, a intérprete da turma, tinha um ótimo relacionamento com o grupo. Como mãe de um aluno surdo, ela decidiu aprender a língua do filho, com a qual se identificou e acabou exercendo a profissão de intérprete na mesma escola onde ele estuda. Seu envolvimento com a comunidade surda e o fato de vivenciar de tão perto essa realidade permitia que ela estivesse atenta a questões muitas vezes negligenciadas por muitos intérpretes. Como ela mesma coloca:

Eu acho que o intérprete não tem só que interpretar e cruzar os braços. O intérprete tem que servir realmente de mediador em todas as situações; na prova, não dar de mão beijada, mas fazer com ele...fazer... por exemplo, assim oh, lembrar da situação: oh, você lembra que o professor explicou aquela matéria, lembra daquele dia, que falou sobre isso... procurar alguma imagem que remete, que lembre o dia que o professor explicou a matéria. Não é simplesmente interpretar, sentar e cruzar os braços. Tem que estar dando uma assistência. Isso não quer dizer que eu esteja dando cola pro aluno. Eu tô fazendo com que ele, sei lá, meio que... com que ele consiga lembrar alguma coisa, que aquele dia foi dito. Eu acho assim também, por exemplo, já aconteceu caso que o aluno disse pra mim... a resposta era *oceanos* e ele respondeu *mares*, ditou *mares* pra mim. É óbvio que vou dizer pra ele que a palavra ali, naquele local é *oceanos*. Eu vejo dessa forma. Porque se ele sabe que *mares* é a palavra, que ali é *mares*.... Não, não é *mares*. Que se ele colocasse *mares* a professora iria considerar que tá errado, entendeu? [...] Desde que ele mostre que realmente tá entendendo aquilo que tá sendo perguntado, eu dou todo o apoio que ele precisar

na hora de escrever. (ENTREVISTA, Intérprete Alice, 17/12/2012)

A necessidade da mediação do intérprete entre o contexto da sala de aula e o aluno surdo é um tema ainda muito debatido entre os envolvidos na educação de surdos (ROSA, 2005; SANTOS, 2007; RUSSO, 2009; ARAÚJO, 2011, entre outros). Além da literatura, na comunidade surda, na comunidade escolar em conversa nos corredores das escolas inclusivas, e muitas outras estâncias se discute até onde o intérprete pode interferir no processo de aprendizagem do aluno surdo. Alice defende a mediação como um recurso necessário para o aprendizado do aluno e argumenta sobre o papel que exerce durante as práticas de avaliação, apresentando sua posição em relação ao que entende como criação de oportunidades para a aprendizagem do aluno surdo durante uma situação de prova. Alice também argumenta sobre a importância dos professores saberem a Língua de Sinais:

O que facilita também é a professora de Espanhol saber LIBRAS, isso ajuda imensamente, mesmo com intérprete na sala. Se todos os professores tivessem um embasamento, isso ajudaria muito, porque eles ficam com uma ligação mais concreta com o professor, eles se sentem mais acolhidos, eles se sentem mais... acho que recebem uma atenção diferenciada quando o professor sabe LIBRAS um pouco[...] (ENTREVISTA, intérprete Alice, 17/12//2012)

Apesar da constatação de Alice, presenciada em seu cotidiano, apenas a professora de Espanhol e o professor de Biologia dominavam a língua de sinais a ponto de ‘fazer a diferença’ que a interprete se refere, na sala de aula. Os demais professores do colégio Inclusão contavam com a presença dos intérpretes para se fazerem compreender.

Apresentei nessa sub-seção os participantes da pesquisa que compõem, mais diretamente e presencialmente, o cenário da sala de aula de Espanhol. No entanto, além desses, outras pessoas na escola contribuíram com esta pesquisa e aparecerão no relato, durante a discussão sobre aspectos que se referem a outros espaços na escola.

2.3. Procedimentos Metodológicos e Registro de Dados

O acompanhamento dos sujeitos da pesquisa (alunos surdos incluídos em sala de aula regular de alunos e professores ouvintes) iniciou-se em maio de 2012, com o auxílio de diversos procedimentos metodológicos, tais como, gravações em áudio e vídeo de algumas aulas, questionários, entrevistas e notas de campo.

A perspectiva etnográfica além de permitir a aproximação do pesquisador do contexto real de sua pesquisa, permite que este recolha todos os dados que lhe convir (documentação formal, informal e legal da escola, impressões pessoais, fotografia, etc.) sem a modificação da atmosfera natural dos participantes (ANDRÉ, 2011), permitindo um registro de dados mais real, no sentido de ser menos influenciado pelo ato da pesquisa em si, como o caso das pesquisas realizadas em ambientes adaptados para a investigação.

Através da observação sistemática das aulas e de entrevistas com os alunos surdos, tentei registrar o modo como esses lidavam com as práticas avaliativas em seu cotidiano escolar. Além de contar com a contribuição dos alunos surdos, outras pessoas foram entrevistadas durante o processo da pesquisa para geração de dados gerais, como por exemplo, a professora de Espanhol, o professor bilíngue do SAEDE – Deficiência Auditiva, intérprete, e direção. Para a investigação do histórico da educação de surdos no colégio consultei a Direção do Colégio e para informações sobre a estrutura do ensino das línguas estrangeiras, consultei a professora de espanhol, que também já foi vice-diretora do colégio.

Com a preocupação de explicitar os passos da geração de dados dessa pesquisa, descrevo nas seções seguintes como se realizaram as observações de aulas e entrevistas, cujas etapas Erickson (2003) considera como os dois meios primários que o pesquisador etnográfico utiliza para o registro de seus dados. No entanto, descrevo antes um pouco do meu processo de negociação e as minhas primeiras experiências no cenário da investigação.

2.4. A Entrada em Campo

Em uma tarde de meados de maio cheguei ao campo de pesquisa e entrei na sala de aula de Espanhol, da turma do 6º ano. Na sala minúscula com exatamente dezoito cadeiras, a professora de espanhol buscava um lugar onde pudesse colocar uma cadeira a mais para que eu pudesse, segundo sua intenção, fazer a observação com certo distanciamento da turma. Na verdade, tal distanciamento era uma tarefa impossível, devido ao espaço minúsculo e à natural curiosidade das

crianças nessa tenra idade. Devidamente acomodada, iniciei as observações sob os olhares curiosos das dezessete crianças que ali se encontravam naquele momento, que logo seriam dezoito, quando em uma entrada tardia, chegou outra aluna, uma menina surda de aproximadamente uns quinze anos. Ela sentou-se na única cadeira vazia, logo a minha frente, meio inconformada e chorosa por acabar de sair de uma conversa com a coordenadora do ensino fundamental e sua mãe. Sem cerimônias, ela olha para trás, me fita e pergunta para outra aluna surda ao lado, quem eu era. Pergunta difícil de responder já que eu ainda não havia sido apresentada ao grupo. Eu, então, toquei seu ombro, e com as poucas palavras que sabia em LIBRAS lhe disse: “sou professora de espanhol”. Ela se contentou com a resposta e voltou sua atenção para a rotina da sala aula, marcada naquele momento pela chamada, que estava sendo realizada em português e LIBRAS pela professora de Espanhol, fluente no idioma dos surdos.

Até aquele momento, não havia a presença de um intérprete na sala para acompanhar os sete alunos surdos que ali se encontravam. Logo após a chamada, a professora entregou a prova que havia sido realizada na aula passada e pediu para que duas alunas que não estavam presentes naquele dia, uma surda e outra ouvinte, passassem para as cadeiras da frente para realizar a avaliação. A prova era idêntica para as duas alunas, com foco na estrutura da língua. Tratava-se de uma atividade com questões de completar com os artigos indefinidos. A única diferença e referência a uma situação de inclusão de alunos surdos se deu pela utilização da LIBRAS pela professora para explicar as questões da prova para a aluna surda.

Resolvida a questão da execução da prova, a professora iniciou um exercício no quadro com os artigos definidos. Durante a cópia do exercício, surgiam perguntas entre os alunos sobre quem seria aquela pessoa sentada no fundo da sala. Diante do alvoroço a professora não teve alternativa e pediu para que eu me apresentasse ao grupo. Os olhos fixos dos alunos surdos nos gestos da professora pareceram surpresos quando souberam que o motivo de eu estar naquela sala era *estudar como acontecia o ensino/aprendizagem do espanhol para os alunos surdos* (maneira resumida que encontrei para explicar o objetivo da minha pesquisa a alunos de um 6º ano). Devido ao pouco tempo de aula, à complexidade do tema, e com o propósito de não tomar todo o tempo da professora resolvi não explicitar que a pesquisa tratava, especificamente, do tema avaliação, pois acreditei que demandaria mais tempo que o desejado. Sendo assim, decidi explicar-lhes, de maneira

mais ampla, que estava pesquisando o processo de ensino/aprendizagem, sendo que mais adiante, durante a entrevista coletiva com o grupo sobre o tema pude esclarecer que o foco estava nas práticas avaliativas na aula de espanhol em um contexto de surdez.

Ainda durante as observações, em conversa informal com a professora, lhe perguntei se poderia aplicar um questionário sociocultural ao grupo do sexto ano para obter informações sobre ouvintes e surdos, podendo assim traçar um perfil do grupo, principalmente dos alunos surdos. Com a permissão dada, preparei um questionário com doze perguntas em Espanhol, pois esse seria aplicado como uma atividade na aula da disciplina (ANEXO 01). Com o questionário respondido pude registrar o perfil do grupo, cujas informações foram apresentadas na sub-seção sobre os participantes.

Durante o período que permaneci em campo, muitos outros temas foram surgindo ademais da importância de LIBRAS no aprendizado da língua adicional. Busco então, no decorrer desse trabalho, apresentar essas questões ao mesmo tempo em que tento responder a pergunta da pesquisa “como os jovens surdos lidam com as práticas avaliativas em aula de língua adicional (Espanhol), em um cenário na qual a língua dominante não é sua primeira língua”.

2.5. Observações de aulas

A observação participante foi realizada durante seis meses, com minha permanência na escola, inicialmente quatro vezes por semana, quando observava duas aulas do 1º ano do ensino médio (turma bilíngue composta somente por surdos) e as 3 aulas do 6º ano do ensino fundamental (turma inclusiva com presença de 7 alunos surdos dos 18 que compunham a turma de espanhol), para em seguida passar a observar somente o 6º ano (turma escolhida para a pesquisa), três vezes por semana, uma aula em cada dia, no período de maio até dezembro de 2012. Enquanto estive presente naquele espaço, busquei relatar através de notas de campo, todo o cotidiano da sala de aula, procurando focar nas práticas pedagógicas da professora, na participação dos alunos em aula e na relação e interação entre professor, alunos e intérprete. Também tive a oportunidade de registrar conversas formais e informais com a professora, com a intérprete da turma, com a diretora do colégio e com um professor do SAEDE. Durante a releitura dos registros as anotações eram ampliadas, logo após a aula, quando da necessidade de incluir outros detalhes que parecessem importantes. Os registros destes dados formaram meu diário de campo, cujos dados utilizei para

confrontar com os registros de entrevistas e documentos oficiais da escola para análise e reflexão posterior sobre as ações que aconteciam naquele ambiente.

2.6. Entrevistas

As entrevistas nas pesquisas qualitativas são vistas como mecanismo de validação das observações sistemáticas da sala de aula (Erickson, 2003). As entrevistas realizadas nesse trabalho foram do tipo semi-estruturadas, permitindo uma flexibilidade quanto ao número de questões feitas, de acordo com o seu desdobramento.

Sendo o aluno surdo o foco desta pesquisa, utilizei durante as entrevistas o recurso de gravação em vídeo, para que pudesse aumentar a capacidade de registro de dados que poderiam se perder somente com anotações. A LIBRAS é a 1ª língua da maioria dos surdos e sendo essa uma linguagem visuo-espacial, a utilização de filmagem pode nos transmitir muitas informações que não chegariam até os pesquisadores se os registros fossem gerados através de um questionário em *português-por-escrito*¹⁴, por isso justifica-se a utilização da gravação em vídeo.

Foram realizados dois modelos de entrevistas com os participantes da pesquisa. O primeiro momento tratou de uma entrevista coletiva com o grupo de estudantes de espanhol, do 6º ano (*surdos e ouvintes*), com a presença da professora de Espanhol, Maria e a intérprete Alice. Essa entrevista tinha como objetivo saber como o grande grupo lidava com a prática avaliativa.

Com a turma posicionada em círculo, diferentemente da configuração cotidiana da sala de aula, que era na grande maioria das vezes em fileira, expliquei as razões da entrevista e informei que iríamos conversar um pouco sobre “nota”. Essa entrevista, semi-estruturada e planejada inicialmente com cinco perguntas (ANEXO 02), foi expandida a partir do momento que novas perguntas foram surgindo.

Em um segundo momento, realizei entrevista individual somente com os alunos surdos, com o propósito de saber como eles lidavam com a prática avaliativa no cenário da sala de aula inclusiva (ANEXO 03). Do mesmo modo como aconteceu com a entrevista coletiva, conforme

¹⁴ Expressão utilizada por Grannier para definir o português utilizado pelos usuários de LIBRAS (GRANNIER, 2002)

as perguntas iam sendo respondidas, surgia muitas vezes a necessidade de acrescentar outras para uma melhor compreensão.

A intérprete Alice esteve presente em todas as entrevistas fazendo a tradução das perguntas do português para a LIBRAS e vice-versa, porém com os alunos *surdos oralizados* não houve a necessidade de interpretação das respostas, já que os alunos me respondiam em português, juntamente com a sinalização, o que permitia minha compreensão das respostas dadas.

Além de entrevistar individualmente os *alunos surdos*, também registrei através de gravação em áudio, as entrevistas com a professora de espanhol (Maria), a intérprete da sala (Alice), a Diretora do Colégio (Sandra) e o professor bilíngue do SAEDE (Walter). Essas entrevistas foram feitas a partir de uma pergunta que deu início a outros questionamentos conforme iam sendo feitas as colocações pelos participantes (ANEXO 04).

Após haver apresentado, nesse capítulo, a caracterização dessa pesquisa de mestrado, o contexto no qual esse estudo está inserido, seus participantes, o relato do primeiro dia de minha entrada em campo, e as estratégias utilizadas para geração e registro de dados apresento, em seguida, o referencial teórico que norteia este trabalho.

CAPÍTULO III – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresento o arcabouço teórico no qual se baseia essa pesquisa. Este trabalho, situado na área da Linguística Aplicada (LA) foi desenvolvido através de uma perspectiva etnográfica e adota uma postura crítica diante do ensino de língua adicional, com a preocupação de discutir as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto da surdez, em sala de aula inclusiva. Este capítulo será organizado da seguinte maneira: primeiramente, na sessão 3.1, apresento a literatura pertinente à pedagogia crítica de ensino de línguas, ressaltando sua importância para o ensino de surdos. Em seguida, na sessão 3.2 apresento a dicotomia educação inclusiva versus educação bilíngue e destaco a prática escolar no contexto da surdez, na atualidade. Na sessão 3.3 discuto a presença do plurilinguismo e a educação intercultural na sala de aula inclusiva, dentro do contexto da surdez, para em seguida, na sessão 3.4 voltar a atenção para a avaliação no ensino de línguas em uma perspectiva plurilingüística e intercultural na qual destaco os conceitos de validade, efeito retroativo, proficiência e avaliação do desempenho.

3.1. A Pedagogia Crítica e o Ensino de Línguas no contexto da surdez

Preconizada em áreas da Educação, dentre elas a Linguística Aplicada, a pedagogia crítica é vista por um grande número de autores como um alicerce para a educação de línguas que busca contribuir com a justiça social e que tem por finalidade a transformação das relações sociais existentes que invisibilizam a diferença e que causam desigualdade (NORTON & TOOHEY, 2004). Sob esta perspectiva crítica a linguagem é concebida como uma prática social, construída dialogicamente. Sendo assim, essa prática nunca será algo dado, pré-estabelecido. Ela é construída na troca de significados entre seus participantes, permitindo que haja a hibridização dos conhecimentos que ali estão expostos. O ensino-aprendizado de línguas, portanto, não é meramente baseado na aprendizagem de um rígido e estanque sistema linguístico, uma vez que aprender um idioma não pode significar sujeitar-se a ele e tampouco ser dominado pelo conjunto de discursos que o acompanham. Nesse sentido, a função do professor de línguas, através da perspectiva da pedagogia crítica, é proporcionar um espaço em que os aprendizes possam agir no mundo através da linguagem,

fazendo valer suas vozes, sem que tenham que reproduzir um discurso dominante (NORTON & TOOHEY, 2004; PENNYCOOK, 2010; RAJAGOPALAN, 2011; LUCENA, 2012).

Apesar dos esforços da Linguística Aplicada e do engajamento de pesquisadores e educadores na propagação de uma pedagogia crítica no contexto da sociedade atual, em muitos cenários educacionais ainda impera uma pedagogia voltada para a aprendizagem de estruturas abstratas, em que o ensino da linguagem está focado tão somente no treinamento de habilidades linguísticas (COX e ASSIS-PETERSON, 1999). Abandonar essa pedagogia e a ideia de que a escola é um lugar plural e diversificado é o primeiro passo para a transformação social.

Segundo Pennycook (2001), a pedagogia crítica considera as escolas como espaços ricos em conflitos sociais, culturais, políticos e ideológicos e quando problematizados e discutidos, contribuem na elaboração de práticas pedagógicas que têm por objetivo questionar os conhecimentos validados pela escola e aqueles que não o são (PENNYCOOK, 2001). A aplicação de uma pedagogia crítica no ensino de línguas em todo o âmbito escolar permite a valorização do conhecimento do aluno, do contexto no qual está inserido, de suas crenças e valores. Consequentemente, há nessa perspectiva a descaracterização do papel do professor como detentor do saber e da tarefa da escola de transmitir este saber, uma vez que o conhecimento não é algo que está pré-estabelecido, e sim em constante negociação entre os agentes participantes do contexto de ensino-aprendizagem.

No entanto, para que esta pedagogia obtenha êxito é preciso que seja divulgada, estendida às nossas salas de aula e que principalmente possa ser pensada com e pelos professores de cada contexto local. Há mais de uma década, Cox e Assis-Peterson (1999) já chamavam a atenção para o fato de a maioria dos professores de inglês como língua adicional não conhecerem a pedagogia crítica. Em consequência disso, segundo as autoras, professores ficavam presos à pedagogia convencional, centrada na reprodução do discurso hegemônico. Importa ressaltar aqui que embora nos tempos atuais tenham ocorrido mudanças em torno da pedagogia que rege o ensino de inglês e de outras línguas adicionais, parece haver ainda um longo caminho a ser trilhado na realidade das salas de línguas, como nos mostram os relatos de Cox e Assis-Peterson (1999) em seu estudo efetuado com professores de Inglês, brasileiros, da rede regular de ensino. Segundo o que colocam Cox e Assis-Peterson (1999), um dos motivos que podem ter colaborado com esta situação desfavorável em relação à pedagogia crítica, pode ser o fato de o movimento ter sido difundido do centro para as margens.

Como exemplo desse movimento do centro para a margem, as autoras discutem os PCNs que foram pensados sob a perspectiva da pedagogia crítica por um grupo de acadêmicos, no intuito de contribuir com a educação brasileira, porém esta contribuição não foi bem aceita por uma gama de educadores do país.

Lucena (2012), em um artigo sobre o papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas, recorda as diversas críticas lançadas aos PCNs através da mídia e também da comunidade científica em periódicos da área de Linguística Aplicada. Ao enfatizar a contribuição de documentos oficiais para uma educação linguística e ao desenvolvimento do projeto educativo, a autora destaca o modo como eles, muitas vezes, podem ser mal interpretados. Ela nos lembra que os PCNs foram apontados como deterministas, e que entre as críticas mais severas, estavam os argumentos de Cox e Assis-Peterson (1999) e Paiva (2003). Em seu texto, Cox e Assis-Peterson publicaram que a pedagogia crítica, proposta indicada pelos PCNs, é de quase total desconhecimento dos professores da rede básica de ensino. Ou seja, os documentos oficiais que trazem consigo uma proposta inovadora, no intento de contribuir para a prática educacional, encontrou professores que não haviam sido formados a partir de uma pedagogia que, ironicamente, teve seu berço no Brasil através das ideias de Paulo Freire.

Porém apesar das críticas apontadas aos PCNs por Cox e Assis-Peterson (1999) e Paiva (2009), enquanto professora da educação básica, concordo com Lucena (2012) no sentido que os documentos oficiais podem contribuir como importantes instrumentos para o trabalho dos profissionais da educação e não precisam ser caracterizados como prescritivos. Eles podem auxiliar no exercício da reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico acerca de nossas práticas, no entanto, é necessário que eles sejam devidamente discutidos e problematizados nos contextos de uso.

Celani, discutindo a relação entre a elaboração de documentos oficiais e a formação de professores de línguas destaca que:

[...] distribuem-se esses documentos para o país ou o estado e as ações param por aí. Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à sua formação precária, ou mesmo de professores mais experientes, mas não familiarizados com

determinadas abordagens expressas nas propostas
(CELANI, 2010, p. 62)

De acordo com o que diz a autora é necessário que a discussão sobre as propostas governamentais de educação ultrapassem a esfera do grupo de profissionais que as formularam para que cheguem até o contexto local, possibilitando o entendimento e o uso adequado das informações que esses trazem, pois sem interação e discussão sobre o que acontece a sua volta, ainda encontramos uma gama de profissionais imersos na pedagogia convencional e muitas vezes impositiva (CELANI, 2010).

Do mesmo modo que os PCNs não foram apropriadamente discutidos e compreendidos, também os documentos oficiais relacionados à educação dos surdos precisam ser extensamente discutidos para que as abordagens ali sugeridas possam fazer sentido para aqueles que protagonizam contextos de surdez. Essa não é uma tarefa fácil diante de um tipo de educação de surdos que se notabilizou por décadas aqui no Brasil.

Inserida na Educação Especial, a educação dos surdos no Brasil sustentou-se no discurso de que pessoas com deficiência deveriam ser orientadas e preparadas para o ingresso na sociedade. Sendo assim, sob uma visão puramente clínica do fazer pedagógico, as instituições que trabalhavam com a educação especial desenvolviam sua prática educacional através de estratégias terapêuticas que visavam mais a adaptação do indivíduo ao modelo social dominante que o acesso ao conhecimento (MACHADO, 2008). O indivíduo surdo, classificado como deficiente auditivo, sofria os efeitos da ideologia dominante, sendo obrigado a “olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”, o que resultava na “percepção do ser deficiente” (SKLIAR, 2001, p.15). A surdez era considerada pela sociedade ouvinte um sinônimo de exclusão, motivo de piedade e desejo de reparo da atual situação do indivíduo. O surdo era visto como cidadão com um defeito patológico que lhe impedia de comunicar-se através da fala, linguagem dominante na sociedade, juntamente com a escrita. Sendo assim, segundo o pensamento vigente da época, somente através de intervenções clínicas se poderia resolver o “problema” de surdez dos indivíduos, possibilitando-lhes a normalidade, ou seja, a fala. Para Skliar “a conjunção das representações clínicas e terapêuticas [da surdez] levou historicamente, em primeiro lugar, a uma transformação do espaço educativo e escolar em territórios médico-hospitalares” (SKLIAR, 2001, p.16). O autor coloca que essa transformação foi uma das causas

fundamentais na produção do que ele chama de “holocausto linguístico, cognitivo e cultural” da comunidade surda (op. cit., p.16). Negaram ao surdo o direito à língua de sinais; usaram metodologias cruéis no ensino da língua oral como o castigo corporal, além de outras brutalidades. E, foi no Congresso de Milão, de 1880 que a sociedade ouvinte, ali representada pelos diretores de renomadas escolas para surdos, decidiu abolir o gestualismo, legitimando oficialmente o *ouvintismo* e o *oralismo*¹⁵.

Durante décadas, portanto, a comunidade surda sofreu a imposição linguística dos ouvintes, e tampouco foi reconhecida como grupo com identidade própria, com sua língua e cultura. Após anos envoltos no domínio dos saberes e das políticas ouvintistas, de tentativas de normalização e de fracasso educacional, movimentos surdos iniciaram a resistência a essas políticas e a partir de 1960 a comunidade científica da área da Linguística reconheceu a língua de sinais e a incorporou em seus estudos, fato este que dá outro sentido ao conceito de surdez (SKLIAR, 2001; SÁ, 2006; MACHADO, 2008). Apesar da abordagem clínico-terapêutica ainda se mostrar viva dentro da educação especial, na qual ainda faz parte a educação de surdos, há também uma forte abordagem que pensa a educação deste grupo minoritarizado, levando em consideração suas especificidades, seu idioma e sua cultura, re-significando sócio e historicamente o indivíduo surdo (MACHADO, 2008). Porém, ainda há um longo caminho a percorrer em relação à política linguística, as orientações e aos parâmetros curriculares para o ensino de surdos. Primeiramente, podemos dizer que enquanto a lei existe na teoria, na prática o discurso é outro.

A LDBEN em seu Art. 59 expõe que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

¹⁵ Segundo a definição de Skliar (2001), ouvintismo corresponde às representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo.

Para Sá (2006) o *Oralismo* é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1998).

Estas são diretrizes estabelecidas pelo governo brasileiro através do Ministério da Educação, porém negligenciadas muitas vezes pelo estado, pela instituição de ensino, pelo professor em sala de aula e até mesmo pelo governo federal que dita as regras, mas não fornece o apoio necessário para que tais medidas sejam tomadas. No anseio por ser reconhecida como um grupo minoritário, com cultura e idioma próprios a comunidade surda luta por leis que lhe garantam alguns direitos básicos, como a utilização da LIBRAS no ambiente educacional, a presença de intérpretes na escola, o direito à educação bilíngue, entre outros. Porém, estes direitos quando atendidos são escassos (como o caso da presença de intérprete em sala de aula) ou são simplesmente negligenciados (QUADROS, 2004; FREIRE e FAVORITO, 2007).

A Fundação Catarinense de Educação Especial junto à Secretaria de Educação e Inovação elaboraram a Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina com o intuito de dar início à construção de uma política que respeite as diferenças da comunidade surda e para tal fundamentam que a proposta de educação de surdos deve seguir sob uma perspectiva bilíngue. Porém, segundo Quadros (1997), e Skliar (2009) as experiências existentes vêm servindo-se da LIBRAS apenas como meio para a aprendizagem do português, e não pela razão de ser sua primeira língua. Usar a linguagem pela qual o surdo mantém interação com o mundo é seu direito. Nesse caso, tendo em vista as experiências existentes do uso de LIBRAS como meio de aprendizagem de português, pode-se dizer que os modelos de educação existentes ainda continuam a reproduzir um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda (QUADROS, 1997; SKLIAR, 2009).

Do mesmo modo, documentos que são referências para a educação brasileira, tais como os PCNs (1998), ainda se pautam no conceito clínico de surdez. Ao conceituarem as necessidades especiais, esses documentos descrevem a surdez da seguinte maneira:

Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o

indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;

- surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. (BRASIL,1998, p.25)

De todo modo, ainda que voltado para uma representação ouvintista do que é a surdez, os parâmetros curriculares indicam a possibilidade de um currículo escolar flexível para atender as diferenças individuais dos alunos. Segundo os PCNs (Adaptações Curriculares,1998):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998, p. 33)

Havendo a possibilidade de se considerar a prática local na construção do currículo e a chance de adequação do contexto escolar para atender às necessidades específicas, há que se questionar sobre quais são os motivos que impedem que a educação de surdos seja legitimada e mostre resultados positivos.

Importa ressaltar, para fins deste estudo, dois aspectos fundamentais que parecem ser entraves para o entendimento das políticas educacionais de modo que elas possam ser compreendidas e reinterpretadas na escola, quais sejam, a falta de conhecimento da pedagogia crítica pelos profissionais da educação que atuam nas escolas brasileiras, uma vez que essa pedagogia não é suficientemente discutida na formação do educador, como discutido acima, e a necessidade de uma “abordagem metodológica que foque em relações de poder, nos meios de reprodução e naturalização de práticas sociais que vão se constituindo através da linguagem” (LUCENA, 2012, p. 124).

Para Freire e Favorito (2007) a visão clínico-terapêutica influencia até os dias atuais a maior parte das práticas educacionais com surdos, com a idéia de cura e normalização do surdo, no anseio de aproximá-lo ao máximo do padrão ouvinte. Segundo as autoras em decorrência disso os surdos enfrentam há um longo tempo o fracasso escolar e a exclusão social não somente no Brasil como em todo mundo “recorrentemente relatados na literatura” (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 207). As autoras citam vários estudos (ex. GÓES, 2006; SKLIAR, 1998 e 1999; FREIRE 1998 e 1999; SOUZA e GÓES, 1999; DORZIAT, 1999; SANCHÉZ, 1999; FERNANDES, 1999; LACERDA, 2000, *apud* FREIRE e FAVORITO, 2007) que rompem com o paradigma da surdez como deficiência e abordam tópicos relacionados à “tríade educação, linguagem e surdez, e apontam para a necessidade de se construir um programa de educação bilíngue para surdos[...]” (op. cit., p. 207-208).

No entanto, cabe lembrar que o direito à educação bilíngue conquistado pelos surdos ainda não é um fato concreto, já que essa educação bilíngue não vem acontecendo da maneira que grande parte da comunidade surda idealizou e como vigora na política de educação dos surdos. A educação bilíngue nesses moldes vai além da inclusão do aluno surdo em sala de aula ouvinte, com o auxílio de intérprete. Trata-se de dar todas as condições necessárias para a diminuição das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes e a garantia de permanência com qualidade dos alunos surdos na rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 2004).

Assim, não foram encontradas orientações específicas nos documentos oficiais em relação ao ensino de línguas adicionais em contexto da surdez. No entanto, assim como os *ouvintes*, os *alunos surdos* além de cursar a LIBRAS e o português precisam também cursar uma língua adicional, durante o período de escolarização, para a qual não existe nenhuma orientação específica. Segundo Hannuch (2006)

a dificuldade da aquisição de uma língua estrangeira é grande. O currículo e a metodologia normalmente giram em torno da cultura e do meio dos alunos ouvintes. Os termos, a gramática e o vocabulário da língua estrangeira que são apresentados, muitas vezes, não são familiares e de interesse e uso do aluno surdo. A realidade dos surdos é que eles têm que aprender uma língua estrangeira [...] através de uma segunda língua – (português). (HANNUCH, 2006, p. 86)

O exposto pela autora retrata a situação do aluno surdo em uma grande maioria das escolas regulares. Nesse contexto, os surdos não conseguem aprender uma língua adicional com autonomia. Ele está sempre dependente do professor e/ou do intérprete, seja para a interpretação ou explicação, situação esta que dificulta a construção de conhecimento entre aluno surdo, professor e demais colegas de sala e intensifica um tipo de interação problematizado por Freire e Favorito como situações que podem contribuir para a passividade e falta de sentido das práticas de sala de aula. Segundo Freire e Favorito (2007)

O desenho de interação professor/intérprete/aluno impede a participação ativa do aluno nesse processo. Além disso, não há garantia alguma de que os alunos compartilhem dos conhecimentos prévios necessários aos tópicos trabalhados em qualquer sala de aula, no caso dos alunos surdos, o intérprete, se tiver sensibilidade, terá ainda que fazer discursos paralelos ao do professor para ajudá-los a, pelo menos acompanhar os temas expostos. A dupla tarefa de traduzir simultaneamente e oferecer informações extras provoca um descompasso entre ouvintes e surdos suficiente para obstruir o fluxo da interação. O resultado é que o aluno surdo acaba, mais uma vez, isolado do processo interacional de sala de aula e limitado a uma espécie de educação bancária em que as informações são “depositadas” através de uma correia de transmissão representada pelo intérprete. Ao aluno só resta o papel de receptor passivo de mensagens que nem em sua língua produzem sentido (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 211-212).

Tal colocação traz a tona uma questão: que viés metodológico contemplaria as necessidades e interesses dos alunos surdos, possibilitando o envolvimento em todo o processo de ensino-aprendizagem? Segundo autores como Lucena (2012), Schlatter e Garcez (2012), entre outros, não há um método estanque e objetivo para a construção de conhecimento, mas o que existe é uma negociação de significados em constante transformação, em que as diretrizes são

decididas pelo contexto específico onde ocorrem as ações de ensinar e aprender. Segundo Schlatter (2013) ensinar e aprender língua(gem)

significa efetivamente participar em interações orais e escritas e ter oportunidades de ajustar essa participação à interlocução que se deseja estabelecer com a ajuda de participantes mais experientes. Significa poder praticar e usar a linguagem em situações concretas com propósitos e interlocutores explicitados, lançando mão dos recursos expressivos que já conhecemos e buscando aprender novas formas de dizer para alcançar as metas projetadas e (renegociadas nas interações com outro). Significa compreender o mundo que vivemos e entender que podemos inferir para provocar as mudanças que desejamos através do uso da linguagem. Significa usar a língua em ações significativas no aqui-e-agora, dando sentido a busca pelo conhecimento. (SCHLATTER, 2013, 187-188)

É fato que os alunos surdos em sua extensa maioria não participam de interações orais, das quais fala a autora, já que sua condição não lhes permite, porém não estão vetados ao diálogo já que podem utilizar-se de um idioma com características específicas, como é a língua de sinais, desde que os participantes da interação também tenham acesso a esse idioma. Quanto ao uso da língua adicional, com exceção da Língua de Sinais Americana ensinada em nossas universidades aos estudantes do curso de Letras-LIBRAS, as demais línguas aprendidas em nosso país, seja em nível superior ou básico, são de caráter oral, como é o caso do espanhol, ensinado no contexto no qual essa pesquisa é desenvolvida. Nessas situações de ensino, cabe usar a língua(gem) para situações concretas no cotidiano do aluno surdo, ou seja, utilizar a língua adicional para realizar ações de caráter pessoal, que venham de encontro aos interesses do aluno (GARCÍA, 2009; BAKER et. al., 2012; SCHLATTER, 2013). Para Schlatter (2013) a sala de aula é o lugar ideal para usar a língua em ações significativas e para tal cabe ao professor

[...] estar atento à circulação da(s) língua(s) na vida dos alunos, ao que eles fazem com ela(s) e o que podem alcançar em termos de participações mais confiantes e criativas em sua própria

comunidade e em outros cenários dos quais poderão fazer parte se houver oportunidades para aprender (SCHLATTER, 2013, p. 188).

Segundo a autora, o desafio do professor está em entender o que já é conhecido. Transformar o cotidiano já tão banalizado em algo estranho, a ser repensado e reconstruído para que se possa agir de maneira mais engajada na sociedade, construindo novos saberes em conjunto e usando-os de maneira que se possa fazer a diferença no mundo que nos cerca. Essa premissa serve não somente para o contexto de surdez como para qualquer contexto de ensino-aprendizagem, seja ele majoritário e/ou minoritário. Conhecer a comunidade na qual está situado e as transformações pelas quais essa passa nos dá subsídio para discutir as questões que surgem no ambiente escolar.

Pensando sob um viés mais social do ensino de línguas novas perspectivas vem surgindo, contrapondo-se aos métodos tradicionais de ensino das línguas adicionais, dentre eles citamos a visão de Kumaravadivelu (1994). O autor, ao apontar para a relação assimétrica entre os teóricos da linguagem e os professores de línguas, retrata uma nova perspectiva pedagógica, a qual ele chama de “pós-método”. Nessa perspectiva o autor destaca a importância da conexão entre professores, pesquisadores, formadores de professores, o contexto político, sócio-econômico e as necessidades do aluno local. Constituída por três parâmetros pedagógicos (particularidade, praticabilidade e possibilidade), a pedagogia pós-método defende a atenção ao contexto local e suas características específicas, para que as experiências desse contexto sejam vividas e compartilhadas nesse âmbito e suas necessidades atendidas (KUMARAVADIVELU, 2001). Desse modo o parâmetro da particularidade será respeitado.

O segundo parâmetro da Pedagogia “pós-método” trata da praticabilidade, que consiste em valorizar as teorias pessoais de professores que desenvolvem em seu cotidiano. Sobre este parâmetro Lucena (2006) coloca que

a pedagogia da praticabilidade emerge da relação entre teoria e prática. As teorias apresentadas por *experts* são geralmente muito valorizadas, no entanto são as teorias pessoais dos professores, desenvolvidas através de interpretação e de aplicação em situações práticas de sala de aula,

que precisam ser levadas em conta (LUCENA, 2006, p.27).

Através de sua prática, professores de línguas e de qualquer outra área podem exercer reflexão contínua de suas ações para poder construir o conhecimento pedagógico que reflita sua realidade. Ao contrário de ‘aplicar’ teoria, cabe aos educadores desenvolver suas teorias pessoais através da prática, ou seja, a partir do dia a dia da sala de aula. Importa ressaltar que “a pedagogia da possibilidade está relacionada com a identidade individual e com o fato de que a identidade do aluno é social e historicamente construída [...]” (LUCENA, 2006, p. 27). Dessa forma, o fazer pedagógico não pode se afastar das obrigações sociais, já que este contribui de maneira importante na transformação social do indivíduo e na construção de sua identidade.

Como já colocado por Maher (2007)

não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. E no seu interior existem, inclusive, sujeitos bilíngues, alunos cuja língua materna não é o português: há alunos indígenas, alunos surdos, alunos oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros. (MAHER, 2007, p.67).

Essa heterogeneidade em sala de aula percebida pela autora, que já mostra diferenças nesse ambiente no momento de ensino-aprendizagem, onde se encontram alunos da mesma idade, da mesma comunidade linguística e socioeconômica, é muito mais marcada quando nesses contextos encontramos a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e comunidades linguísticas minoritizadas. É nesse momento, muito mais que em outros, que surge a necessidade de uma pedagogia que dê conta dessas diferenças tão marcadas. Não uma pedagogia que prima pela unicidade, como foi o caso dos surdos há muitas décadas, que forçados a igualar-se ao ouvinte, eram expostos a propostas metodológicas que visavam corrigir a surdez e curar o indivíduo do status de ‘não falante’ (SKLIAR, 2001; QUADROS, 2004; MACHADO, 2008), mas dar início de fato a pedagogia pós-método, pensar criticamente o ensino de línguas e como coloca Maher (2007) “[repensar as noções de] “bilinguismo”, “competência comunicativa”, e “identidade cultural” [que] quando rigidamente fixadas, nos impedem de entender a heterogeneidade na

sala de aula (MAHER, 2007, p. 67- 68). Segundo a autora se não conseguirmos entender o diferente em sua complexidade não conseguiremos acolhe-lo de forma adequada no ambiente escolar. Respeitar a diversidade existente na sala de aula precisa estar além do reconhecimento de sua existência e da tolerância para com ela.

Nessa sessão apresentei uma breve discussão sobre a pedagogia crítica e o ensino de línguas e a necessidade de se repensar as questões pedagógicas e metodológicas no ensino de línguas no contexto da surdez. Na próxima seção, discuto o as propostas de educação inclusiva e educação bilíngue para os alunos surdos e como se encontra a prática escolar no contexto da surdez, na atualidade.

3.2. A educação de surdos inclusiva versus educação bilíngue no contexto da escola regular

A idéia de educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos, no ano de 1975, através da lei pública 94.142, mas foi com a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, que os países envolvidos na elaboração desse documento assumiram “a educação para todos”, dando origem ao termo “educação inclusiva”. Também conhecida como educação especial, a educação inclusiva trata da integração de portadores de necessidades especiais no sistema de ensino regular e é uma diretriz constitucional presente na política governamental brasileira há quase 17 anos.

No contexto específico da surdez, a perspectiva clínica sobre o assunto fez com que os órgãos governamentais identificassem os surdos como portadores de deficiência, sem que levassem em conta a visão sócio-antropológica da surdez que define o surdo como um ser sócio-historicamente constituído. Portanto, embora a questão da surdez não deva ser tratada simplesmente como uma patologia, a abordagem clínico-terapêutica ainda está presente na educação especial, da qual faz parte a educação de surdos e esta ainda busca a ‘recuperação’ do surdo, visando sua integração na sociedade dominante (SKLIAR, 2001; MACHADO, 2008).

Skliar (2001) define a Educação Especial como:

[...] um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontinua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão. [...]

Ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, é o local onde a surdez é disfarçada. (SKLIAR, 2001, p.11)

Concordando com este conceito de Skliar, muitos estudiosos (PERLIN, 2003, QUADROS, 2004, MACHADO, 2008, entre outros) acreditam que a educação do aluno surdo não pode estar centrada na educação especial. Nessa perspectiva, a surdez é pensada por outro prisma, centrada na educação bilíngue, através da qual é discutido um sistema de educação para os surdos onde se respeitam suas diferenças, sua identidade, sua cultura e seu idioma, a língua de sinais brasileira.

A partir da Educação bilíngue, a educação para os surdos que vinha sendo pensada e efetivada somente pelos ouvintes, passou a ser pensada pelos e com surdos e a surdez nessa perspectiva passou a ser considerada como diferença política e os surdos como um grupo social que tem sua história, linguagem e identidade próprias. Como explica Grannier

a Sociolinguística e a Linguística Aplicada ao ensino de línguas, visando à integração de minorias linguísticas, têm proposto que, para as situações em que uma criança desconhece a língua utilizada na escola, sejam adotados programas de *educação bilíngue*, a fim de possibilitar uma comunicação plena, desde o início, entre professor e aluno, na primeira língua da criança, assegurando-lhe o acesso aos conteúdos escolares (GRANNIER, 2007, p. 202)

Sobre a proposta exposta, importa ressaltar que no contexto escolar brasileiro, além da diversidade de graus de surdez existentes, há uma infinidade de questões que acompanham este alunado em sua trajetória. Dentre elas, cabe citar o fato de que muitos dos alunos surdos na escola não dominam a LIBRAS, idioma através do qual eles têm o direito de receber sua formação educacional. Em muitos casos, vistos pela família como incapazes, eles nunca foram incentivados a comunicar-se e, sendo assim, ficam limitados as “línguas de sinais caseiras ou familiares” (GESSER, 2006, p.27).

É na escola onde muitos, pela primeira vez, são reconhecidos como cidadãos e aprendem a comunicar-se na forma padrão da LIBRAS, no entanto, o aprendizado da língua de sinais brasileira e do português não é garantia de acesso aos conteúdos escolares, uma vez

que muitas são as questões que circundam a sala de aula e que podem dificultar o acesso do aluno aos conteúdos sistematizados; algumas especificamente do contexto da surdez, outras pertinentes tanto ao contexto da surdez, como ao de ouvintes relacionadas são a falta de propostas metodológicas que contemplem a diversidade existente na sala de aula.

Entre as questões que dizem respeito ao contexto da surdez estão a relação interacional entre professor ouvinte e aluno surdo. A grande maioria dos professores nas escolas inclusivas regulares não possuem o domínio da LIBRAS, língua de acesso do aluno surdo ao conhecimento, o que dificulta a interação entre os participantes do discurso em sala de aula.

Segundo Freire e Favorito

a tradição dos estudos sobre o discurso de sala de aula que ele ocorre dentro de uma estrutura básica de trocas linguísticas caracterizada pela sequência I-R-A (Iniciação do professor, Resposta do aluno, Avaliação do professor) (Sinclair e Coulthard 1975). Essa estrutura não deixa dúvidas sobre o poder que o professor exerce na interação, e que lhe permite um domínio, muitas vezes sem restrições, sobre fatores, como, por exemplo, o controle de tópico, a tomada de turno e atribuição de significados. Trata-se, portanto, de um padrão interacional assimétrico (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 208)

Ainda que nos dias atuais, os novos arranjos das salas de aula apontam para um padrão de interação que não é mais tão definido em termos de I-R-A, a problemática levantada pelas autoras é que o professor geralmente domina a maior parte da interação, obtendo o controle da fala em sala de aula. No caso da surdez, muitas vezes a dificuldade se dá pela ausência de cedência de turnos de fala ao aluno surdo, impedindo-o de participar totalmente da prática discursiva de sala de aula. Incluídos em sua grande maioria em classes regulares com professores ouvintes e aulas em português, os alunos surdos precisam buscar muitas vezes dar sentido aos conteúdos programáticos através da leitura labial “reconhecidamente limitada na possibilidade de acesso a informação” (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 210). E, quando da presença do intérprete, outras questões problemáticas surgem, pois

muitos dos alunos surdos, de pais ouvintes não conhecem a língua de sinais (SILVA, 2005; QUADROS e SCHMIEDT, 2006; FAVORITO, 2006; FREIRE e FAVORITO, 2007), além de que a má formação do intérprete também pode dificultar a construção de significado pelo aluno surdo, já que, quando não bem preparado, o ouvinte, seja ele professor ou intérprete, acaba por usar o português sinalizado no lugar da LIBRAS, o que deixa a informação incompleta e sem compreensão para o aluno surdo. Além disso, no discurso em sala de aula representado pela interação dialógica ‘professor/intérprete/aluno’, como já dito por Freire e Favorito (2007), dificulta e até mesmo impede a participação ativa do aluno surdo com o professor, pois o trabalho de interpretação, precisa ir além da mera tradução para que o professor se faça entender. É, por muitas vezes, necessário que o intérprete explique com outras palavras o dito pelo professor para que a informação seja compreendida pelo aluno surdo, o que faz com que esse perca seu turno na fala e não consiga participar da interação por completo. O intérprete acaba por depositar as informações para o aluno surdo que as recebe passivamente (FREIRE e FAVORITO (2007).

Outras questões que dificultam o acesso ao aluno surdo, bem como a todo o alunado nas escolas regulares aos conteúdos sistematizados são a falta de propostas metodológicas que contemplem a diversidade existente na sala aula, como comentado na sessão anterior, bem como práticas avaliativas que estejam em consonância com essas propostas metodológicas.

No caso específico do contexto da surdez, Freire e Favorito (op. cit.) colocam que

a falta de uma língua que possibilite a construção de um conhecimento compartilhado (Edwards e Mercer 1987) via negociação de significados acaba forçando o professor a operar a partir de escolhas pedagógicas que favorecem a imitação de modelos. Não é que o professor, necessariamente, não queira ou não entenda a necessidade de engajar o aluno no processo de construção de conhecimento; ele simplesmente não pode fazer isso porque a relativa falta de proficiência na língua de instrução limita a possibilidade de interação em sala de aula e, por consequência, o tipo de conhecimento produzido neste contexto (FREIRE e FAVORITO, 2007, p.214).

Percebe-se pelo exposto pelas autoras, assim como pelos demais autores citados anteriormente, que um dos grandes empecilhos na educação inclusiva para o aluno surdo é falta de uma língua entre os interlocutores dentro da sala. Assim, pode-se dizer que a grande problemática encontrada na literatura que faz referência à educação dos surdos é a questão da inclusão na turma regular, ou mais que isso, seria a inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. Nesse cenário, os alunos surdos lutam com dificuldades para construir sua identidade surda, fazer valer seu idioma, e receber ensino de qualidade através de uma pedagogia que dê conta de suas especificidades, com a necessidade de professores bilíngues, professores surdos e material didático adequado.

O discurso acadêmico voltado à área dos estudos surdos surge em defesa de uma educação bilíngue para surdos, com escolas para surdos, proposta curricular diferenciada para o contexto da surdez e políticas educacionais voltadas também para esse contexto (THOMA e KLEIN, 2009; FREIRE e FAVORITO, 2007; QUADROS, 2004; FERNANDES, 2003; entre outros).

No entanto, o acesso das comunidades minoritizadas à educação ainda está preso ao papel, não permitindo que ela seja vislumbrada no espaço da sala de aula de modo efetivo, o que acarreta em um programa de inclusão que se implementa de uma maneira frágil, limitando-se, muitas vezes, a uma mera ocupação de um espaço físico, longe de uma verdadeira conquista de seu lugar na sociedade (SALGADO, 2012).

Segundo Perlin e Quadros (1997) a educação de surdos deve acontecer na escola regular com a utilização da língua de sinais para disseminar o conhecimento, porém as autoras alegam que as escolas inclusivas não proporcionam as condições mínimas para o desenvolvimento social, político, cultural e linguístico da comunidade surda. O direito dos surdos de receber instrução em sua língua natural muitas vezes não é respeitado e, na maioria das vezes, a LIBRAS é apenas usada como meio para a aprendizagem da língua oral que é a representação da cultura dominante (SÁ, 1999; SKLIAR, 2001; QUADROS, 2004).

Também a aceitação pela comunidade escolar do programa de inclusão é outro aspecto a se considerar aqui, uma vez que grupos minoritários foram minoritarizados (CAVALCANTI, 2004) e vistos como inferiores, naturalizando a diversidade como algo negativo. Esse caráter foi se legitimando na sociedade de tal modo que ‘necessidades

especiais' passaram a ser caracterizadas, de modo generalizado, como deficiência, não se levando em consideração características sociais, linguísticas, culturais e políticas que definem esses grupos (SKLIAR, 2001; QUADROS, 2004; MACHADO, 2008).

Os obstáculos que ainda são encontrados em contextos de minorias dificultam a efetivação de uma educação de qualidade a toda a comunidade surda brasileira, tanto na perspectiva da educação bilíngue como da educação inclusiva, pois até mesmo nas escolas de surdos os currículos ainda são construídos com base no currículo ouvinte e algumas ainda insistem na representação clínica da surdez. (FAVORITO, 2006; FORMOZO, 2009). Por mais que se tenha avançado em relação às políticas públicas que legitimam o uso da LIBRAS, que garantem a presença de intérprete em sala de aula regular, que defendem a aplicação de avaliações diferenciadas, entre outras ações, ainda existem contextos em que essas diretrizes não se aplicam ou são desenvolvidas de uma maneira muito precária, o que contribui para o fracasso escolar do aluno surdo (SKLIAR, 2001; FREIRE e FAVORITO, 2007).

Na visão de Skliar (2001), existem três tipos de justificativas impróprias para esse fracasso. Primeiramente, é atribuído ao próprio indivíduo a sua condição de surdo a culpa de seu fracasso. Em segundo lugar, o fracasso é atribuído aos professores ouvintes, devido à sua formação, julgada como inadequada em relação ao conhecimento da LIBRAS e do significado da surdez. E, em terceiro lugar encontra-se o método de ensino. Segundo o autor, em nenhuma das justificativas mencionadas denuncia-se o “fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado” (op. cit., p.18). Por fim, Skliar enfatiza que quando a educação dos surdos fracassa, o principal motivo está na representação ouvintista de tudo que se relaciona com o universo da surdez, por exemplo, a representação do significado ouvintista do que é ser surdo, dos direitos linguísticos e de cidadania, da definição de teorias de aprendizagem, do conhecimento do professor ouvinte sobre o indivíduo surdo como sujeito constituído sócio-historicamente, etc. Portanto, segundo o autor, a educação dos surdos não fracassou, “ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (op. cit., p.19).

Importa ressaltar nessa sessão que mesmo não havendo um consenso na sociedade brasileira sobre o formato de uma proposta de ensino surdo, muitas das pesquisas apresentadas na academia (FERNANDES, 2003; SILVA, 2005; SILVA e FAVORITO, 2009;

entre outros) indicam a “educação bilíngue” como o caminho para o desenvolvimento do indivíduo surdo. Sendo assim, seja em escola de surdos, em turma inclusiva, ou em turma especial em escola inclusiva, considerar o bilinguismo como meio de acesso aos conteúdos sistematizados parece ser a premissa para uma educação de qualidade no contexto da surdez.

Sobre o aprendizado bilíngue, Baker (1997) coloca que

a língua materna de uma criança se desenvolve quando se cultiva, se alenta e se promove de forma deliberada em todas as áreas curriculares. Os benefícios para uma língua materna minoritária bem desenvolvida se estendem a aprendizagem de uma segunda ou terceira língua (BAKER, 1997, p. 272)

Para o autor, valorizar a língua materna do aluno bilíngue é possibilitar o sucesso da aprendizagem de outras línguas através da transferência de conhecimentos e de processos de aprendizagem. Porém, no caso do aluno surdo, além do uso da LIBRAS em sala de aula, existe a necessidade de se utilizar outros códigos visuais tais como:

- a. alfabeto manual;
 - b. mímica, dramatização;
 - c. fichas com ilustrações diversas;
 - d. desenhos, fotografias, cartazes;
 - e. álbum seriado com os textos trabalhados na semana ou quinzena;
 - f. recursos tecnológicos: vídeo/TV, retroprojektor, computador, *slides*, *games*, *softwares*.
- (BOLSANELLO et. alli., 2005, p. 16)

Assim como Bolsanello et. alli. (op. cit.), Grannier (2007) acredita que a criança surda também pode aprender qualquer outra língua oral-auditiva, desde que seja ministrada através de uma pedagogia adequada. Por uma prática pedagógica adequada os autores supracitados entendem que seja aquela que se utiliza de *input* visual nas práticas de sala de aula para o ensino dos conteúdos sistematizados. Hannuch (2006) por sua vez, atenta para a necessidade de metodologias que “facilitem a comunicação dos surdos, onde todos, surdos e ouvintes, estejam envolvidos e participando das aulas” (HANNUCH, 2006, p. 87). Importa aqui ressaltar a atenção que a autora dedica à presença de

surdos e ouvintes em sala de aula no processo dialógico que é a aprendizagem. Afinal, a grande maioria dos surdos aparece incluída em classes regulares, onde precisa conviver com os ouvintes e suas práticas ouvintista (FREIRE e FAVORITO, 2007). Sabe-se que a política governamental vai na contramão da educação de surdos (SKLIAR, 2001, QUADROS, 2004, FREIRE e FAVORITO, 2007) investindo na educação inclusiva e negligenciando o direito a Escola de Surdos no Brasil, porém não se pode apagar o que já vem sendo feito até o momento. Apesar da situação difícil que vem sendo vivenciada pela comunidade surda, já encontramos contextos educacionais onde os surdos têm garantida “a condição necessária para que os saberes possam ser negociados, problematizados, questionados” (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 215). Mesmo que escassos esses espaços são uma conquista da comunidade surda, e ao invés de cultivar a visão fatalista da condição do ser surdo, é necessário continuar na busca por alternativas que possibilitem o pleno desenvolvimento do aluno surdo, em qualquer contexto que este esteja inserido.

Tendo apresentado nessa sessão o debate existente na literatura sobre educação inclusiva versus educação bilíngue no contexto da surdez, discorro brevemente na próxima sub-sessão a prática escolar para os alunos surdos na atualidade.

3.2.1. A prática escolar e o contexto da surdez na atualidade

Segundo os estudiosos da surdez, como Skliar (2001), Perlin (2003), Cavalcanti e Silva (2007), Gesser (2009), Camillo (2009), Thoma (2009), entre outros, nos espaços escolares destinados aos surdos, sejam em escolas de surdos ou situações de inclusão ainda vigora o processo de normalização e enquadramento da diferença surda aos padrões do modelo ouvinte. Questões sobre currículo não passam das adaptações curriculares feitas no currículo da escola comum, não levando em conta questões mais profundas sobre a diferença. Todos esses impasses ocorrem normalmente dentro do contexto da escola inclusiva, porém o cenário da escola para surdos não é muito diferente. Morais e Lunardi-Lazarin problematizam o currículo surdo trazendo a seguinte questão:

[...] nesse currículo surdo, também não estaria instituída uma normalidade surda, ou seja, um currículo pensado para o surdo branco, letrado, heterossexual, usuário da língua sinais. Como já foi comentado, o currículo também é produtor de

diferenças e identidades, também faz parte de uma rede discursiva permeada por relações de poder – poder esse que penetra, age por meio de técnicas de vigilância cujo efeito será obtido pela sujeição dos corpos. Portanto, tanto a escola comum quanto a escola de surdos possuem dispositivos capazes de colocar esse poder em funcionamento (MORAIS e LUNARDI-LAZARIN, 2009, p.20).

Como levantam as autoras, até mesmo em um currículo, pensando para a comunidade surda, mesmo que não intencionalmente, se pode encontrar a busca por uma *normalidade surda*, ou seja, ainda há a centralização em modelos hegemônicos. A necessidade pela normalização faz com que esses espaços limitem o que é ser surdo. Então, com base nas ideias apresentadas pelas autoras acima e por outros estudiosos da surdez, como Skliar (2001), Perlin (2003), Camillo (2009), etc., se pode dizer que tal como na escola inclusiva, onde o ouvintismo impera sobre a surdez na busca da normalidade, no contexto da escola para surdos também se busca um “surdo modelo” (LUNARDI e MACHADO, 2007), quer dizer, aquele que utiliza a LIBRAS padrão, que domina o português-por-escrito, etc. Trata-se de contexto diferente, porém com o mesmo princípio: o apagamento das diversas identidades que aí se encontram, o descaso pela diferença e pela individualidade do ser humano.

Na antiguidade as pessoas ditas ‘deficientes’ eram consideradas inválidas e deveriam ser sacrificadas. Segundo Sousa, “Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que os surdos, por não falarem, não atingiam a consciência humana, portanto não eram considerados humanos” (SOUSA, 2008, p. 25). Nos dias de hoje a abordagem de ensino bilíngue é a mais preconizada para o ensino de surdos, bem como para todos os contextos de ensino de línguas. Autores como García (2009) e Baker (2012) defendem o aprendizado de toda e qualquer idioma através da perspectiva bilíngue. Sobre um novo ângulo e uma nova perspectiva de uma educação bilíngue García diz:

No século XXI, nossas complexas redes globais comunicativas multilíngues e multimodais frequentemente refletem muito mais do que dois códigos monolíngues separados. Mais do que uma bicicleta com duas rodas balanceadas, a educação bilíngue deve ser mais como um jipe lunar ou um veículo que trafega em qualquer terreno, com

diferentes pernas que podem ser estendidas e contraídas de modo a agarrar nos sulcos do solo e crateras da superfície. A comunicação entre seres humanos, especialmente entre crianças e entre crianças e seus professores é cheia de crateras, sulcos e lacunas. E quando essa comunicação ocorre entre crianças falando línguas diferentes, ou entre crianças falando uma língua e o professor outra, essas características são particularmente salientes. Uma bicicleta não funcionaria nesse terreno. E assim, uma educação bilíngue que valoriza somente partes desconexas e que desvaloriza as partes frequentemente mais soltas, e insiste em uma separação rígida de duas línguas não é o único modo de sucesso para se educar as crianças bilíngues, embora seja ainda uma prática conduzida amplamente (GARCÍA, 2009, p.08).

Esse relato da autora caracteriza adequadamente o dilema pelo o qual passa a educação dos surdos, onde a LIBRAS coexiste com o português, devido às exigências legais. Ela é aceita em sala de aula, porém muitas vezes não é compartilhada por todos. A utilização da LIBRAS muitas vezes fica reduzida a comunicação do aluno com o intérprete, distanciando o contato do aluno com o professor e seus colegas de sala. E o português que deveria ser a segunda língua do surdo, mesmo que somente em sua forma escrita, acaba por parecer-lhe estrangeira. Utilizo aqui o termo ‘estrangeira’ por fazer referencia ao isolamento que acomete o aluno surdo, situação que acaba por tornar a sua 2ª língua de direito uma língua desconhecida, pertencente ao outro, algo distante de sua realidade. A situação propícia para que o plurilinguismo ocorra, conforme as ideias de García (2009) é uma sala de aula onde os atores desse contexto possam interagir amparados pelos idiomas que circundam esse espaço, sem travas, sem limites ou preconceitos ou ainda, como coloca a autora, “com crateras, sulcos ou lacunas” (op. cit.).

Nesse sentido, importa salientar que nessa pesquisa, bilinguismo é conceituado com base em García (2009) como o uso de dois ou mais idiomas, sem necessariamente ter o domínio equivalente entre eles. Importa, nessa perspectiva, que o individuo seja capaz de utilizar o seu repertório de práticas de linguagem de acordo com a demanda das práticas sociais em que ele está envolvido.

Nessa mesma perspectiva, pesquisadoras como Cavalcanti (1999, 2011) e Maher (2007) enfatizam que é necessário assumir, dentro dos espaços de ensino, que somos um país multilíngue e permitir que os idiomas que encontramos em cada contexto possam coexistir. No cenário da escola, a heterogeneidade presente através da interculturalidade e do plurilinguismo não pode ser entendida como um adendo no processo educativo. Conhecer um outro idioma, fazer parte de determinados grupos culturais é tratado muitas vezes por nossas escolas como um *bônus* para determinados indivíduos que compõem uma sociedade considerada por muitos como monolíngue e com uma cultura unitária. Em contraponto a tais pontos de vistas que naturalizam distorções culturais, as ideias expostas por Cavalcanti (1999, 2011) e Maher (2007) propõem que essa heterogeneidade seja pensada como alicerce para a educação, contemplando assim as diferenças e especificidades linguísticas de cada grupo que compõe o cenário local.

Apresentei nessa sessão uma pequena discussão sobre a temática da educação inclusiva e da educação bilíngue e seus entraves para a educação dos surdos, apontando para um panorama da prática da avaliação escolar no contexto da surdez. Para poder discutir propostas de ensino e de avaliação que dêem conta dos aspectos de contextos locais e da diversidade neles existente, apresento na seção seguinte, os conceitos de multiculturalismo e plurilinguismo, destacando de que modo a conscientização desses conceitos por parte do professor podem auxiliar no ensino/aprendizagem de língua adicional em sala de aula inclusiva, no contexto da surdez.

3.3. Plurilinguismo, educação intercultural e a língua adicional em sala de aula inclusiva

Nesta sessão apresento os conceitos de multiculturalismo e plurilinguismo, para em seguida discutir como estas questões aparecem e interferem no contexto da sala de aula de língua adicional em um contexto de inclusão. Porém, antes de falar sobre multiculturalismo é necessário definir o conceito de cultura com o qual trabalharei.

Segundo Maher, citando Street (1993) “a cultura é um verbo” (2007, p.262). Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela *define* palavras, conceitos, categorias, valores” (op. cit., grifo da autora). Sendo a cultura um processo ativo de construção de significados podemos então concluir que a cultura não é algo acabado e está sempre sofrendo a ressignificação por parte daqueles que a detêm. Para Maher

“as [...] culturas funcionam para os grupos humanos como bússolas” (op. cit.). Permitem ao ser humano orientar-se dentro de seu meio, adaptando-se a ele e vice-versa.

Essa adaptação ao meio não depende de uma unificação imutável da cultura e do mesmo modo que não há uma identidade única para o sujeito já que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2011, p. 13), e o mesmo ocorre com a cultura. Não existe, portanto, uma cultura padrão. Quando falamos em ‘cultura nacional’ trata-se tão somente do conjunto de representações de um país, e esta nunca será constante, invariável, dado que vivemos em uma sociedade heterogênea, em constante transformação (MAHER, 2007).

Assim como na linguagem, as diversas culturas existentes em uma comunidade passam por um processo de hibridização, onde seus membros promovem a todo o momento a ressignificação do que vem de uma cultura para outra. Porém, também como na linguagem, não podemos ignorar as relações de poder existentes entre elas (HALL, 2011). Esse processo de hibridização não é um movimento simples, mas uma negociação muitas vezes tensa, em que as culturas existentes no contexto buscam se sobrepor umas as outras, onde normalmente a cultura hegemônica tenta sufocar qualquer traço de culturas locais. Segundo Magri (2007) o hibridismo cultural

[...] é construído tanto por meio do reconhecimento de alguns discursos e culturas, como por meio do esquecimento e repressão de outros. Portanto as relações de poder estabelecidas nesse confronto farão com que algumas culturas sobressaíam mais que outras. (MAGRI, 2007, p. 07)

A esta sobreposição de culturas citada acima, MacLaren (2000) denomina *Multiculturalismo Conservador*, normalmente encontrado em nossas escolas. Os alunos chegam com uma gama de cultura que a escola trata de subjugar e impor o padrão hegemônico adotado pela camada dominante da sociedade. Daí o fato das minorias bilíngues não conseguirem ajustar-se no cotidiano escolar. O significado de ‘multi’ atribuído neste contexto serve apenas para identificar a variedade cultural que encontramos na escola, sem necessariamente reconhecê-la. Há, porém outra vertente do multiculturalismo, chamada de *multiculturalismo liberal*. Os adeptos do multiculturalismo liberal

dividem-se em dois grupos: os que defendem que toda diferença é válida e que apesar da diferença todos são *intelectualmente iguais* (MAHER, 2007).

Este pensamento contribui com uma perspectiva inatista de que todos possuem as mesmas condições de aprendizagem e que o fracasso ou sucesso só dependem do esforço de cada indivíduo. Tal perspectiva não leva em conta que todo indivíduo é sócio e historicamente constituído e que o seu desenvolvimento depende de aspectos associados à cultura de cada ser humano como classe social, idade, etnia, sexualidade, etc. Segundo Maher (op. cit.), quando ignoramos as questões de poder ligadas as diferenças culturais, acabamos por banalizar o termo ‘educação multicultural’, resumindo e reduzindo a cultura a celebrações triviais como comida, dança e música.

A outra vertente do multiculturalismo liberal ressalta a diferença cultural, escolhendo algumas experiências como ‘verdadeira representação’ de uma cultura. Nessa perspectiva não há nenhuma contradição entre seus membros, ou seja, seria como se todos levantassem a mesma bandeira, independente se fizessem parte de outros grupos minoritarizados. Assim essa vertente não considera, por exemplo, que dentro de uma comunidade surda existam outros grupos minoritarizados. O indivíduo surdo será sempre representado como surdo, não importando se o mesmo seja, negro, homossexual, ou faça parte de qualquer outro grupo minoritarizado.

O *multiculturalismo crítico*, outra definição defendida por Maher (2007), entre outros, tem como finalidade esclarecer que o multiculturalismo vai além de celebrar ou tolerar as diversas culturas existentes dentro da escola. Seu objetivo é conscientizar a comunidade escolar das formas de dominação existentes nesse espaço, questionando as diferenças produzidas nesse cenário através de relações assimétricas e desiguais. Esses questionamentos contribuem para a discussão acerca dos preconceitos gerados pela condição de diferente.

Segundo Canen e Moreira (1999) os estudos e as práticas multiculturais têm por objetivo interpretar essa realidade, mostrando a urgência em se incorporar o diálogo que considere a pluralidade de vozes e de culturas presentes no mundo social. Seguindo este pensamento, cabe então à escola a função de promover o diálogo entre essas culturas; sabendo que não é uma tarefa fácil, pois na escola como em qualquer contexto social nos deparamos com a luta pelo poder e como nos diz Foucault (1979), o poder não é unilateral, ele é diluído nas relações sociais. Sendo assim, este diálogo nunca será tranquilo, estará

cercado de tensões e dificuldades, passando sempre por negociações e resignificação. Mas, como afirma Maher (2007) esse é o processo para uma transformação não somente de ordem social, mas também política.

Em um contexto multicultural podemos detectar a presença do monolingüismo ou do plurilingüismo. No Brasil, apesar da presença marcada de diversas culturas e suas características linguísticas, nossa política educacional ainda tende a adotar o monoculturalismo como característica de uma nação em busca da homogeneidade, tão cultivada pela sociedade dominante. Segundo Moura

o panorama linguístico brasileiro é complexo e multifacetado, embora a legislação educacional ainda não tenha contemplado as diversas comunidades linguísticas do país. Contudo, as pressões políticas em defesa dos direitos linguísticos dessas comunidades conseguiram recentemente duas importantes conquistas: o reconhecimento do direito dos povos indígenas e da comunidade surda de receber educação bilíngue, em suas línguas maternas e em português (MOURA, 2009, p. 34)

Segundo García (2009), não há outra forma de educar as crianças do século XXI, que não seja através da educação bilíngue¹⁶. Trazendo as proposições da autora para nossa realidade, pode-se dizer que em um país como o Brasil, com uma variedade linguística enorme, composta pelas línguas indígenas que antecederam a colonização, além do número significativo de imigrações ocorridas durante séculos, não há como negar a presença do plurilingüismo dentro de nossas instituições de ensino.

Para García é essencial assumir o aprendizado de dois ou mais idiomas, porém esse não pode ser um processo subtrativo, e sim adicional¹⁷. A educação deve ser igualitária no sentido de incluir todos de quaisquer culturas, e deve ser plurilíngue, dependendo do conjunto de alunos que compõem a escola (GARCÍA, 2009).

¹⁶ A autora se utiliza o termo *educação bilíngue* para identificar a educação em dois idiomas. Ou seja, García usa o termo **bilíngue** também para se referir ao conceito que a literatura consolidou como **plurilingüismo**.

¹⁷ O processo subtrativo citado pela autora trata-se da assimilação de um idioma por outro, até que este seja completamente substituído pelo idioma dominante.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a abordagem plurilinguística

[...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (PORTUGAL, 2001, p. 23).

Trazendo essa abordagem para a reflexão no ensino da língua adicional, em turma inclusiva, com alunos surdos e ouvintes, onde consequentemente há o processo de hibridização de três idiomas, ou até mais, considerando-se as variações dos idiomas aí imbricados, além de uma diversidade cultural maior do que se pode imaginar, considerando-se grupos minoritários (negros, homossexuais, surdos, índios, etc.), tem-se um cenário em que cada indivíduo é uma história a ser vivida, uma diferença a ser respeitada, uma voz a ser ouvida, com competência para interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos. A função da escola é mostrar-lhes os caminhos para que isso aconteça e para tal desafio é preciso estar preparada. Para Bizarro e Braga

a educação intercultural consolida-se quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos (BIZZARRO e BRAGA, 2004, p.58)

Para se trabalhar nesta perspectiva é necessário que o professor saiba identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos, e não permitir que estereótipos se sobressaíam no seu espaço. Trabalhando nesse sentido, o educador contribui para que o aluno conheça a si próprio e ao outro, ou seja, busque o outro que existe em si (MIRANDA, 2001). Ser um “agente de ensino, pensante, atuante,

mediador cultural por excelência” (op.cit., p.43), pode não ser utopia, mas é uma árdua tarefa em uma sociedade que preza pela hegemonia da cultura dominante.

De acordo com o exposto por Maher (2007), García (2009), Baker (1997, 2012) pode-se dizer que um dos princípios para o ensino de línguas em turma inclusiva é primeiramente, respeitar as diversas identidades que aí se encontram. Segundo Maher (2007) respeitar não no sentido de tolerar, mas respeitar no sentido de valorizar a diversidade cultural presente em sala de aula, desafiando os preconceitos e estereótipos tão arraigados em nossa sociedade. Outra questão a se pensar, conforme apontam Kumaravadivelu (1994, 2001) Lucena (2006), Grannier (2007), entre outros é a adequação de usos da língua(gem) e de práticas escolares que possibilitem o aprendizado dessa diversidade.

Segundo Canen (2002), a linguagem tem grande importância na formação das identidades plurais. A linguagem faz parte da identidade do indivíduo, e “é uma síntese cultural que emerge a partir de sua história familiar, inserção econômica, social, cultural e assim por diante” (2002, p.60). Segundo a autora quando não respeitamos a linguagem de qualquer que seja o indivíduo que compõe a nossa sala de aula, estamos desqualificando a identidade deste indivíduo. Como ela ressalta, “significa que sua identidade não merece ser representada na dinâmica de sala de aula, que não possui valor, qualidade, voz” (op. cit.).

Segundo o que nos expõe García (2009) o aprendizado de mais de uma língua “permite que as crianças construam identidades múltiplas, construam habilidades para ‘translinguar’¹⁸ e utilizem várias línguas nas maneiras flexíveis do futuro” (op. cit., p.387). A autora define *translanguaging* como a habilidade do falante bilíngue permutar de um código a outro na sua necessidade de fazer sentido em seu próprio mundo, que é envolto por várias línguas. A habilidade de mudar de um idioma a outro sob esta perspectiva vai além do conceito de *code-switching*. Não se trata de mera alternância de código, pois o contexto discursivo é primordial. Ela considera como uma estratégia que bilíngues usam para fazer sentido, moldar suas experiências, obter a compreensão e conhecimento, e dar sentido a seus mundos bilíngues através do uso diário de duas ou mais línguas (GARCÍA, 2009). De

¹⁸Alguns autores pesquisadores vêm traduzindo o termo *translanguaging* como ‘translinguagem’ (ver Maroto, 2012).

acordo com a colocação da autora que sob a perspectiva plural não há lugar para um idioma dito padrão, por mais que um padrão se sobressaia.

Para García (1997)

O maior fracasso da educação contemporânea tem sido precisamente sua incapacidade para ajudar aos professores a entender a complexidade etnolinguística das crianças, das salas de aula, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que lhes capacite para tomar decisões informadas sobre a língua e a cultura nas salas de aula. (GARCÍA, 1997, p. 10)

Segundo a colocação da autora existe a necessidade de informar e preparar os professores inseridos nos contextos multiculturais da sala de aula, sobre o bilinguismo tanto em uma perspectiva psicológica quanto sociológica, pois não há mais como limitar o ensino a temas pedagógicos sem se preocupar com questões sociolinguísticas e psicolinguísticas que circundam o ensino bilíngue. Dar condições a esses profissionais de repensar suas práticas nesse contexto multicultural e plurilíngue é comprometê-los com as decisões sobre programas educativos que dêem conta do bilinguismo, além de promover a discussão sobre os conceitos, currículos, práticas metodológicas e avaliativas que rodeiam esse contexto (GARCÍA, 1997).

Voltando ao contexto da surdez, importa considerar o que nos alerta Thoma quando diz que “a diferença surda é irredutível” (2009, p.50). Essa condição de irredutibilidade não está restrita à condição clínica do sujeito surdo, ela é de fato reconhecida quando se leva em consideração as diversas identidades presentes em sala de aula, não podendo tomá-las como um único modelo. Neste espaço de hibridização, onde as múltiplas identidades se manifestam, sejam elas ouvintes ou surdas, não podem ser consideradas em uma unicidade e tratadas de forma homogênea. As identidades surdas presentes nesse contexto também são múltiplas. Como assinala Hall, “[a identidade] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (2011, p.13). Sendo assim, como já comentado por Thoma (2009) e Maher (2007) não há como deter-se em uma única representação de sujeito surdo, ou qualquer que seja o grupo, pois nenhum de seus representantes estará isento de

contradições, afinal de contas, são múltiplas as identidades do indivíduo. Portanto, frisamos como já dito por vários autores, como Thoma (2009), Cavalcanti e Silva (2007), Skliar (2001), entre outros, que a escola não pode buscar a normalização dessas pessoas, tendo como parâmetro um indivíduo ouvinte, um surdo oralizado, ou um surdo usuário da língua de sinais dita ‘padrão’.

A discussão acima, até o momento, tratou da heterogeneidade existente dentro da sala de aula inclusiva, e dos conceitos de multiculturalismo e o plurilinguismo, essenciais para esta pesquisa, no que diz respeito a avaliação no contexto da surdez. Foram trazidos também para a discussão, aspectos teóricos que apontam para a necessidade de se pensar em um ensino que contemple as peculiaridades da educação de surdos e as políticas educacionais ainda tão escassas para essa comunidade minoritarizada. Na próxima sessão pretendo elucidar a importância de discutir a avaliação no contexto da inclusão do aluno surdo e suas implicações no ensino de língua adicional.

3.4. Avaliação no ensino de línguas em uma perspectiva plurilinguística e intercultural: visibilizando diferenças

Há muito se vem discutindo a avaliação nos mais diversos contextos educacionais; na educação geral, no ensino de línguas, na educação especial, nos contextos de minoria linguística, e obviamente na educação de surdos. Assim como em qualquer outro espaço a avaliação na educação de surdos é concebida através de relações de saber/poder como também o é em outros contextos da educação, de um modo geral. Muitas práticas avaliativas ainda são centradas em práticas hegemônicas que controlam, medem e selecionam (FIDALGO, 2002; ESTEBAN, 2003; LUCENA, 2006; 2011; 2013; FERNANDES e FREITAS, 2008, entre outros). Cabe ressaltar que neste trabalho o conceito de avaliação adotado está em consonância com as ideias de Scaramucci (2006), Lucena (2011), Schlatter e Garcez (2012), entre outros, que entendem a avaliação como uma prática constituída socialmente, na qual se tomam decisões a partir de objetivos e critérios pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, importa garantir a voz de todos os envolvidos de modo que o processo avaliativo possa tornar-se, efetivamente significativo. A avaliação é, assim, pensada como uma prática na qual se busca contemplar a realidade local, seus aspectos sociais e culturais, a fim de contemplar as diversas identidades que compõem a sala de aula.

No entanto, no que diz respeito à avaliação no contexto da surdez, na maioria das escolas brasileiras ela ainda está centrada na ouvintização do currículo escolar, onde alunos surdos são “alvos de estratégias disciplinadoras que investem constantemente na normalização, na correção e na regulação dos corpos através da vigilância e punição” (CAMILLO, 2009, p.69).

Um dos maiores desafios da escola é eliminar os rótulos ao redor de crianças e jovens que não se encaixam no modelo “adequado”, idealizado por nossa sociedade. Este modelo segue um conjunto de valores estabelecidos pela sociedade na qual está inserido, de modo que tais valores tornam-se presentes na prática avaliativa da escola, sendo adotados como verdade absoluta, representando os ideais de um grupo dominante. Consequentemente, os indivíduos que não respondem a este padrão passam a ser marginalizados e excluídos do ambiente escolar.

Sabe-se que a avaliação se faz presente cotidianamente em nossas vidas. Avaliamos e somos avaliados a todo o momento, sempre tendo como meta aquilo que consideramos ser o melhor, geralmente nos baseando em critérios subjetivos e ideológicos.

A literatura apresenta uma imensidade de contextos de avaliação e definições variadas para o ato do que é avaliar, porém no ambiente escolar, muitas vezes, avaliar se resume a dar e receber notas e, em muitos contextos, é regida pelos valores deturpados, levando educadores a equalizar a avaliação com classificação e rotulação de indivíduos, de modo que surgem colocações do tipo ‘você é bom, você é regular ou você é péssimo’. (CATANI & GALLEGGO, 2009). Conforme as autoras

A perspectiva de avaliação ligada a provas e exames tem sofrido inúmeras críticas desde meados dos anos 70 e 80 do século XX, mas só na década de 1990 nota-se uma mobilização mais ampla por parte dos educadores em decorrência, especialmente, das disposições legais que tentam romper com alguns paradigmas presentes há anos na cultura escolar. Procura-se instaurar um processo de avaliação formativa, isto é uma avaliação que visa à formação e não à classificação, amplamente defendida por especialistas da área. (CATANI & GALLEGGO, 2009, p. 10).

Diferentemente da avaliação somativa, que tem como função classificar o aluno segundo seu rendimento, a avaliação formativa valoriza o aprendizado do aluno e este tem participação, de forma consciente, em seu próprio processo de aprendizagem. O aluno é avaliado, usando como parâmetro seu próprio desenvolvimento. Segundo Zabala (1998), o que define a aprendizagem não é o conhecimento que se tem de um determinado conteúdo, mas a sua habilidade de transferi-lo para a prática. É então, através da prática, no dia-a-dia da sala de aula que o professor poderá avaliar a aprendizagem de seu aluno.

Segundo Berger (2005), um dos aspectos preocupantes ao que diz respeito à avaliação é a dicotomia entre ‘educação e avaliação’. Para muitos professores estes são dois processos dissociados. O primeiro é a transmissão do conteúdo e a segunda a cobrança, sendo que durante o processo de aprendizagem, informações significativas como as dúvidas e o progresso dos alunos e seu desempenho durante as aulas não são levadas em consideração. Para Fernandes e Freitas (2008) a avaliação não tem um começo e um fim. A nota atribuída à aprendizagem do aluno não caracteriza o final do processo, pois “avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro” (FERNANDES e FREITAS, 2008, p.118). O acompanhamento de todo o processo possibilita a tomada de decisão para as próximas ações, no intuito de melhorar não apenas o desenvolvimento do aluno, como também a prática do professor.

Uma avaliação formativa e processual se caracteriza pela presença de objetivos claros, visando o desenvolvimento pleno do aluno. A função do professor nesta perspectiva é de ‘acompanhar’ o aluno, ou seja, traçar um diagnóstico, respeitando o saber que ele traz consigo, fazendo-o refletir sobre este saber, desafiando-o a evoluir, acreditando nele como construtor do conhecimento (SILVA e LUCENA, 2013).

Segundo Luckesi (2011) devemos ter claro que o ser humano está em frequente processo de formação, e sempre poderá melhorar no percurso de sua vida se houver condições de aprendizagem para tal. Uma pedagogia que dê conta disso poderá garantir resultados positivos na trajetória do indivíduo, pois como coloca o autor, não podemos conceber o ser humano como algo pronto, pois se trata de “um ser em processo de construção, um ser voltado para o crescimento, para as múltiplas e novas possibilidades de expressão” (LUCKESI, 2011, p.67). Desta forma a avaliação da aprendizagem deve ser pensada como um processo que permita o desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo

em direção ao crescimento e não como atividade estanque que toma o outro como objeto a ser julgado, classificado e hierarquizado.

Conforme mencionado por Silva e Lucena (2013), no contexto de ensino de língua adicional, muitas práticas avaliativas estão ainda presas a abordagens positivistas com alguns tipos de avaliações que utilizam como modelo a ser seguido o falante nativo, fato este que acaba por desconsiderar muitos outros aspectos relevantes na aprendizagem de um idioma, tal como, por exemplo, o uso funcional do idioma para aquele que a aprende, detendo-se muitas vezes a cobrar estruturas gramaticais e lexicais do idioma estudado. Tal artifício além de dificultar o real desempenho do aluno em língua adicional, se centra na função de “quantificar as capacidades e a competência do uso da língua estrangeira/adicional” (SILVA e LUCENA, 2013, p.22), o que acaba refletindo a ideia de avaliação como meio para medir, classificar e punir o aluno, isso quando não o excluem do processo educativo (ESTEBAN, 2003; FERNANDES e FREITAS, 2008).

Esteban (2003), relatando as incongruências da avaliação no cotidiano escolar vividas por uma professora, deixa registrado que nesse processo de avaliação acaba-se aprendendo duas lições contraditórias: “é preciso classificar para ensinar; e classificar não ajuda a ensinar melhor, tampouco a aprender mais – classificar produz exclusão e para ensinar é indispensável incluir” (ESTEBAN, 2003, p. 23). Para desviar-se dessa perspectiva classificatória e excludente Fernandes e Freitas (2008) comentam a necessidade de idealizarmos uma perspectiva de avaliação direcionada para a prática “da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” FERNANDES e FREITAS, 2008, p.119). Pensando por esse viés, o ensino de línguas adicionais e sua prática avaliativa precisam ser pensados, de uma maneira tal, que possam reconhecer “a dimensão social, política e ideológica do processo de aprendizagem de línguas” (SILVA e LUCENA, 2013, p. 23), indo mais além do aprendizado formal do idioma.

Lucena (2006) tem apontado para a dimensão social de línguas adicionais e para uma prática avaliativa mais coerente com a realidade de cada contexto linguístico. Com base em Shohamy (2004, 2006), a autora elenca alguns preceitos a serem considerados no ensino de línguas:

- a. incluir na avaliação o conhecimento e a realidade dos diversos grupos linguísticos que possam fazer parte do contexto da sala de aula;

- b. fazer com que todos os envolvidos no processo de aprendizagem tenham um papel ativo na construção das avaliações e por último, porém não menos importante,
- c. restringir o uso de avaliações como ferramenta de poder e de controle. (LUCENA, 2006)

A ideia da autora de considerar as diferenças culturais e as diversidades no contexto da sala de aula de língua adicional vai de encontro a ideia de outros autores, como por exemplo, García (2009), Baker (1997, 2012), Maher (2007), Cavalcanti (1999), que pensam propostas plurilíngues para o ensino de línguas, valorizando as línguas dos contextos minoritários. Pensar o ensino e avaliação de línguas considerando a dimensão social da prática em um viés mais social possibilita a reflexão sobre a participação de todos os envolvidos no processo de avaliação, considerando a formação do indivíduo como cidadão e não tão somente classificando-o em bom, regular e ótimo, tendo como padrão um falante nativo (SILVA e LUCENA, 2013).

No ensino de língua adicional, especialmente na rede regular de ensino há que se ter em mente para que os nossos alunos vão utilizar o idioma. Sob uma perspectiva sociocultural que conceitua a língua como prática social, sendo construída dialogicamente, é problemático que, por exemplo, resumamos o objetivo do ensino de idioma à mera comunicação. Segundo Lucena

Há, sem dúvida, uma sociedade que apresenta novas necessidades e especificidades. Esse novo contexto exige uma avaliação pautada em novos paradigmas que contemplem essa complexidade do sistema social chamado por Hall (1997) de globalização pós-moderna. (LUCENA, 2011, p. 7)

Levando em consideração o dito pela autora não podemos mais pautar o ensino de línguas a um objetivo padrão. Queremos e necessitamos utilizar o idioma para além da comunicação, dos vestibulares, e da viagem de férias. O aprendizado de línguas não pode mais ser visto como um adendo. Sendo assim, tampouco podemos centrar objetivos e avaliações para este fim, ou acabamos corroborando para fazer da avaliação “um instrumento de poder em nome de padrões, confiabilidade, objetividade, [que] é capaz de perpetuar, legitimar e estabelecer o que vale e o que não vale como conhecimento de modo por vezes ditatorial” (LUCENA, 2011, p. 2).

Apesar da busca incessante de pesquisadores e educadores por novas propostas de ensino de línguas que contemplem o pensamento pós-colonial ainda podemos encontrar uma grande maioria de professores de línguas presos aos modelos legitimados pelo poder hegemônico que visam a avaliação como instrumento para classificar e medir¹⁹.

Então podemos concluir que para que haja a ‘inclusão’ escolar de qualquer indivíduo, há a necessidade de um processo avaliativo que considere a diversidade e dê voz às inúmeras identidades que se formam nesse contexto, pois quando pudermos respeitar a heterogeneidade presente em nossas salas de aula estaremos dando início a um ensino mais humanizado de línguas.

Em todas as esferas da educação, na conjuntura atual, a busca pela inclusão do indivíduo na escola e demais setores da sociedade é a meta a ser alcançada. Dentro do contexto escolar, a inclusão ultrapassa os muros das necessidades educacionais especiais para a esfera dos ditos ‘normais’, pois todo e qualquer ser humano precisa se sentir incluído no contexto do qual supõe fazer parte. E para que cada indivíduo sinta-se incluído no ambiente escolar, ou em qualquer outro espaço social, é preciso que suas necessidades individuais sejam atendidas, sem qualquer tipo de distinção de raça, gênero, idade, credo, entre outros, uma vez que todos têm o direito de ser diferente e o direito de preservar essa diferença. No entanto, há que se ter o cuidado de evitar a naturalização dessa condição, evitando-se que ela não seja banalizada e, conseqüentemente, não atendida. Como afirma Ribetto et. alli. (2003), embora esse direito pareça ser de conhecimento de todos, ainda é comum o fato de muitas escolas insistirem em igualar a todos, prática essa refletida na avaliação escolar.

Com base nas discussões apresentadas acima, importa considerar as diferenças e a as relações que se constituem no contexto local, nos significados ali negociados e nas questões coletivas e particulares deste espaço nas práticas de avaliação no cenário escolar. Pensando a partir desta perspectiva, em aula de língua adicional, durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas, importa refletir sobre (i) a maneira como a avaliação é discutida no currículo de modo a atender as necessidades de cada grupo que compõe esse cenário escolar; (ii) sobre o que se pretende avaliar dadas as características específicas do grupo; (iii) como se pretende avaliar e para que servirá o resultado desta

¹⁹ Sobre o tema Ver Cox e Assis-Peterson (1999) e Clemente (2009)

avaliação (SILVA e LUCENA, 2013). Cabe, portanto, trazer a tona alguns conceitos básicos que podem contribuir com a problematização dos aspectos e questões apontadas acima, relacionando-os com as práticas de avaliação em espanhol, como língua adicional, em um contexto de surdez. Para tanto, aponto na sequência os conceitos de validade, efeito retroativo, proficiência, e avaliação de desempenho com o objetivo de apresentar as principais premissas discutidas na literatura com relação a esses construtos utilizados na área.

3.4.1. Validade

Um dos critérios essenciais ao pensar-se em um instrumento avaliativo é a validade. Na visão tradicional este termo é definido geralmente como a adequação de um teste ao que ele se propõe medir/avaliar, ou seja, ele é um conceito circular que, grosso modo, indica que uma avaliação deve medir aquilo que se propõe a medir. Porém, a partir dos anos 90, há um movimento na área em relação a esse construto no sentido de se reconhecer nele outros aspectos além de medir aquilo que se pretende medir (SCHLATTER et. alli., 2005). Segundo Schlatter et alli. (2005) o conceito de validade, normalmente associado a uma característica de testagem, está atrelado ao conceito de confiabilidade, indicando “o quanto [um instrumento de avaliação] confiavelmente avalia o que se pretende medir” (op. cit., p. 15). Nesse sentido, para que um teste seja válido ele precisa ser confiável, porém um teste pode ser confiável sem necessariamente ser válido, ou vice-versa como exemplifica Scaramucci:

Um teste de produção escrita em língua estrangeira que solicita aos candidatos escreverem a tradução de 500 palavras em sua língua materna (Hughes 1989/1994) pode ser considerado um teste confiável, mas está longe de ser válido, na medida em que escrever uma língua estrangeira é muito mais do que apenas traduzir palavras. Um teste de desempenho de produção escrita que, por outro lado, solicita aos candidatos redigirem um texto pode ser um teste válido, embora não necessariamente confiável, se não forem estabelecidos critérios claros para a correção [...]

(SCARAMUCCI, 2011, p. 105).

De acordo com autora, podemos dizer que para se definir se um teste é válido ou confiável, há que se considerar os objetivos pretendidos e os critérios estabelecidos para cada prática avaliativa que se pretende realizar. Além de atrelar confiabilidade à validade, Scaramucci (op. cit.) aponta outra característica relacionada a ambos construtos, qual seja, a praticidade. Essa característica, segundo a autora, “diminui com um aumento de validade e aumenta com uma diminuição de validade” (op. cit., p. 106). Nesse caso, voltando ao exemplo acima, seria mais prático aplicar e corrigir o teste de tradução do que o texto redigido em língua adicional, no entanto, embora sendo uma avaliação confiável e prática, ela não seria válida se o objetivo fosse avaliar o desempenho do aluno em relação a sua produção escrita.

Quanto ao texto redigido, ele poderá ser válido e confiável desde que o corretor tenha critérios pré-estabelecidos em consonância com os objetivos de aprendizagem, ou seja, ter clareza daquilo que se pretende avaliar e para que servirá este resultado. Nesse caso a praticidade da avaliação diminui, pois exige do corretor a atenção a outros aspectos, e não meramente a estrutura linguística.

Além dos citados acima a literatura elenca outros aspectos que devem ser levados em conta para avaliar a validade de um teste ou qualquer outro instrumento de avaliação. Tais aspectos fizeram com que muitos autores dividissem a validade em vários tipos. Não havendo concordâncias entre os pesquisadores sobre a nomenclatura desses diversos tipos de validade, adotaremos a nomenclatura cunhada por Hughes (1989/1994) e utilizada por Schlatter et. alli. (2005) e Scaramucci (2011). São elas: a validade *de construto*, *de conteúdo*, *de critério* e *de face*, que apresentaremos a seguir.

a)Validade de Construto

Segundo Schlatter et. alli. (2005), a validade de construto está pautada na interpretação que o avaliador faz sobre o desempenho do candidato/aluno a partir do resultado de sua avaliação. Ou seja, um teste/avaliação tem validade de construto quando se consegue interpretar o seu resultado como representativo da habilidade que queremos avaliar, podendo assim determinar a medida do desempenho do avaliado.

Como coloca Scaramucci (2011) o termo ‘construto’ é utilizado para conceitualizar aspectos da conduta humana que não podem ser diretamente observados, como inteligência, motivação, rendimento, proficiência, etc., sendo assim torna-se necessário basear-se em teorias,

hipóteses ou modelos que dêem conta de medir essas habilidades. Então, a validade de construto diz respeito às interpretações que fazemos sobre o resultado de um teste, norteadas por uma definição teórica da habilidade que queremos medir.

b) Validade de Conteúdo

Para um teste ter validade de conteúdo ele precisa avaliar conteúdos relevantes, ou seja, o teste deve cobrar o conteúdo trabalhado pelo aluno e de uma maneira coerente com sua finalidade. Como exemplifica Schlatter et. alli. (2005)

[...] se queremos poder fazer inferências mais fundamentadas sobre a capacidade de um candidato em produzir textos acadêmicos em língua portuguesa, uma avaliação que privilegia a escrita de um texto ao invés de perguntas sobre aspectos lingüísticos isolados (conjunções, pontuação, etc.) nos dará elementos mais relevantes e representativos da capacidade de queremos medir (SCHLATTER et alli., 2005, p.15)

O mesmo ocorre no ensino da língua adicional. A definição *do que se quer avaliar* é fator primordial para que um teste tenha validade de conteúdo. Uma prática pedagógica desconectada da prática avaliativa compromete sua validade e não garante que nas conclusões feitas pelo avaliador com base nessa avaliação reflita o real desempenho do aluno em relação ao conteúdo cobrado.

Scaramucci afirma que, “validade [...] não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados” (2011, p.110) Então um teste que tenha validade poderá garantir maior coerência na inferência de seus resultados e nas ações decorrentes destes.

c) Validade de critério

A validade de critério diz respeito ao quanto os resultados de uma avaliação condizem com os resultados de outra em que foram usados os mesmos critérios. Schlatter et. alli. (2005) corroboram com as ideias de Brown (2004) ao colocar que a validade de critério pode ser *paralela* ou *preditiva*. *Paralela* quando os resultados da avaliação concordam com o

desempenho do aluno em uma situação de uso da linguagem que não a de avaliação e *preditiva* quando se pode fazer previsões sobre o desempenho do aluno futuramente com base nos resultados de uma avaliação.

d) Validade de face

A validade de face de um teste está relacionada ao julgamento do aluno quanto ao instrumento utilizado para avaliá-lo, ou seja, é a opinião do aluno em relação ao que se pede e de que forma se pede no teste. Se todos esses aspectos atendem as expectativas do aluno quanto ao conteúdo cobrado e a coerência entre os tipos de atividades e tópicos trabalhados em sala de aula (SCHLATTER et. alli., 2005; SANTOS, 2007).

3.4.2. Efeito Retroativo

É importante lembrar que ao verificar a validade de um teste há que se considerar as consequências e o impacto dos resultados deste, que poderão ser benéficos ou não (SCARAMUCCI, 2004, 2011 ; LUCENA, 2006; 2009; SILVA e LUCENA, 2013). A este fenômeno, através do qual a rotina de sala de aula pode ser redimensionada, alterando os objetivos iniciais da aprendizagem, a literatura chama de ‘efeito retroativo’. Conforme Schlatter et. alli. (2005) Scaramucci, (2004, 2011) e Lucena (2006; 2009) esse efeito pode ser positivo ou negativo.

Segundo Schlatter et. alli. o efeito retroativo negativo se dá quando “[...] o conteúdo ou um formato do teste está baseado numa visão restrita da linguagem, limitando, desta forma, o contexto de ensino-aprendizagem” (SCHLATTER et. alli. , 2005, p.25). Um dos exemplos mais comuns desse tipo de fenômeno é o que acontece frequentemente no ensino voltado ao concurso vestibular, quando instituições escolares voltam sua prática pedagógica para esse teste (Scaramucci, 2011). Desse modo, o instrumento deixa de ser um meio, passando a ser o próprio objetivo de ensino, centrado meramente na aprovação desse teste. Já o efeito retroativo positivo proporciona uma prática de ensino benéfica para professores e alunos, em que o professor pode reavaliar sua prática pedagógica, seus objetivos e o próprio instrumento de avaliação, fazendo com que os alunos estudem mais para a avaliação e participem mais das aulas em busca da compreensão do

conteúdo. Cabe lembrar que o efeito retroativo de uma avaliação pode incidir sobre tudo e todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tal como o currículo, materiais didáticos, professores e alunos, independente de ser um efeito benéfico ou não (SCARAMUCCI, 2004; 2011; SCHLATTER et. alli., 2005).

É importante, ainda, pensar no poder da avaliação que realizamos, pois esta, como nos lembra Scaramucci, tem o poder de “(re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos conteúdos e habilidades/competências desejáveis, [sendo então] considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

O efeito retroativo, discutido brevemente acima, é importante para que entendamos o conceito de validade uma vez que quando se produz uma avaliação coerente com um currículo que respeita o contexto local, quando se traça objetivos que vão de encontro ao que se pretende avaliar de fato e esses objetivos são contemplados pelo instrumento de avaliação escolhido, essas ações poderão produzir um impacto benéfico na prática educativa que poderá ultrapassar os limites da sala de aula.

Com base nos conceitos de validade e efeito retroativo aqui apontados, convém pensar, no contexto da surdez, *como e o que avaliar*, de modo que seja dada a oportunidade aos alunos de demonstrarem efetivamente seu desempenho em língua adicional, para tanto se faz necessário discutir os conceito de *proficiência* e *avaliação de desempenho*.

3.4.3. Proficiência

Para avaliar o quanto um indivíduo é capaz de agir no mundo fazendo uso de um determinado idioma em práticas sociais com a proficiência almejada (SCARAMUCCI, 2000), importa definir e problematizar aqui ‘o que é ser proficiente’.

No que diz respeito à avaliação no ensino de língua adicional, ela está amplamente ligada ao conceito de proficiência. Muitas são as definições para proficiência e não encontramos na literatura um conceito fechado para o termo. Segundo Scaramucci “a proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões” (2000, p. 12). Indo além na sua discussão, a autora acrescenta ainda que no contexto de avaliação de L2/LE “[proficiência] refere-se a domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão” (op. cit., p14). Neste trabalho, opto

pela definição da autora que contempla o conceito *relativo* de proficiência, oposto a um conceito *absoluto* do termo. Corroborando com essa ideia, Silva e Lucena defendem que

[a proficiência] quando considerada simplesmente como um domínio da língua estrangeira/adicional, pode ter sua compreensão limitada, uma vez que esse domínio irá depender do modo como os aprendizes em uma situação e propósitos específicos necessitarão da língua estrangeira/adicional (SILVA e LUCENA, 2013, p. 38).

De acordo com as ideias de Scaramucci (2000), Lucena e Silva (2013) entre outros, é necessário considerar uma gradação de proficiência, de acordo com a especificidade do uso da língua. O grau de proficiência a ser avaliado está relacionado ao uso que o falante necessitará para exercer uma atividade específica. Importa ainda ressaltar aqui a necessária coerência entre objetivos de ensino-aprendizagem e o conceito de proficiência, ou seja, o professor deve saber o que espera de seu aluno quanto ao aprendizado da língua, qual a finalidade do aprendizado deste idioma e para esta finalidade qual o conceito de proficiência que se adéqua a ela. O termo proficiência é muito abrangente, sendo tradicionalmente conceituado como o “resultado da aprendizagem, uma meta definida em termos de objetivos ou padrões” (SCARAMUCCI, 2000, p.2), podendo muitas vezes funcionar como sinônimo de fluência. No entanto, cabe enfatizar que neste trabalho o conceito de proficiência está em consonância com a avaliação de desempenho e é entendido como “um conceito “relativo”, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua” (SCARAMUCCI, op. cit., p.4).

Ou seja, nessa concepção de proficiência não existe um padrão de língua a ser alcançado, um modelo de falante nativo ideal que servirá de parâmetro e comparação diante da produção e uso da língua dos alunos aprendizes. O que existe é uma gradação de proficiência que leva em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua. Na avaliação de desempenho, o uso desse conceito de proficiência implica na avaliação do aluno de acordo com a proficiência necessária para cada atividade comunicativa proposta e de acordo com os objetivos de uso da língua que estão sendo almejados. Segundo as ideias de Scaramucci (2000), Lucena (2011) pode-se dizer se o aluno é proficiente para uma

leitura em LA, proficiente para escrever uma carta aos parentes estrangeiros, proficiente para comunicar-se on-line com seus amigos argentinos, proficiente para apresentar seu trabalho em espanhol para o grupo de intercambistas do colégio, etc. Portanto, o conceito de proficiência é contingente e somente poderá ser definido a partir dos objetivos da aprendizagem. E para que se possa ter uma inferência mais justa e adequada da proficiência tornam-se ainda necessários critérios de avaliação e instrumentos que estejam de acordo com os objetivos, além da necessidade de ter-se claro o que significa ‘desempenhar’ em uma língua adicional, e de que maneira um professor pode avaliar o desempenho de seu aluno.

Sobre essa questão, Lucena (2011) atenta para a necessidade de incluir no processo de formação de professores discussões sobre a temática da proficiência em língua adicional, além de promover a “desmistificação do conceito de falante nativo versus não-nativo” (LUCENA, 2011, p. 10.). A autora aponta ainda para a necessidade de se considerar a discussão sobre

as estratégias de negociação e dos modos criativos que os aprendizes utilizam e mesclam seus repertórios lingüísticos e a utilização de menos testes padronizados, de modo que as realidades multilíngues possam ser consideradas, além da elaboração de critérios democráticos desenvolvidos com a colaboração dos alunos (LUCENA, op. cit., p. 10).

A autora traz a tona nesse momento um dos pontos de grande relevância levantados pelos autores que discutem a avaliação de desempenho sob uma perspectiva pós-colonial (LUCENA, 2011; SCHLATTER e GARCEZ, 2012; entre outros), que trata da participação ativa dos estudantes no processo de avaliação, desenvolvendo então uma prática avaliativa mais democrática, colaborativa e formativa.

Prosseguindo a discussão sobre avaliação a seguir uma discussão sobre avaliação de desempenho e sua importância nas práticas avaliativas em língua adicional, principalmente no que diz respeito ao contexto da surdez.

3.4.4. Avaliação de desempenho: uma perspectiva intercultural para as práticas avaliativas no contexto da surdez

Foi a partir da década de 50 com as teorias estruturalistas quando se deu início a reflexão sobre os estudos da linguagem em todos seus aspectos, inclusive a avaliação. Pautados na ideia de que as línguas eram vistas como um “inventário de componentes discretos (como gramática e vocabulário) e de habilidades (ouvir, falar, ler e escrever)” (SCHOFFEN, 2003, p. 10) os estruturalistas acreditavam que estes componentes poderiam ser testados separadamente. Assim, os testes em língua adicional neste período eram direcionados a medir aspectos da linguagem de maneira independente, através de atividades descontextualizadas (SCHOFFEN, 2003; SCHLATTER et. alli. 2005; LUCENA, 2006; SANTOS, 2007).

Devido à autoridade do pensamento estruturalista na época, aceitava-se que a proficiência em uma língua adicional se dava através da automatização de hábitos e o modelo de proficiência que se buscava era a de um falante nativo. Ser competente em língua adicional centrava-se em dominar sua estrutura linguística. Não havia a preocupação com o uso da língua e o contexto no qual essa se desenvolvia. Acreditando-se então que a língua era composta de vários elementos diferentes, a competência do indivíduo era testada de maneira fragmentada. Na avaliação da aprendizagem em língua adicional a preocupação estava em medir o domínio das quatro habilidades sem necessariamente relacioná-las entre si (SCHOFFEN, 2003; LUCENA, 2006; SCARAMUCCI, 2000; entre outros).

Na atualidade, o ensino de línguas já avançou quanto a ideia do conhecimento como algo fragmentado e avaliação do conhecimento se preocupa com a língua em uso e não com itens isolados da língua. A preocupação nesse momento é com a avaliação de desempenho do usuário da língua. Trata-se de uma busca por instrumentos avaliativos que permitam ao avaliado demonstrar sua capacidade de agir e interagir utilizando a língua adicional (SCARAMUCCI, 2000; SCHLATTER et. alli., 2005; LUCENA, 2006)

Segundo Scaramucci (2011) avaliação de desempenho é o tipo de avaliação que permite “a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas” (SCARAMUCCI, 2011, p. 107) em contextos específicos de ensino. Esse tipo de avaliação, diferente dos testes de conhecimento, não está focado no domínio da gramática e de vocabulário da língua, senão no uso desses conhecimentos em atividades que, mais do que simplesmente comunicativas, contribuem para a constituição da identidade do aprendiz e que, portanto, torna-se necessário avaliar a capacidade do aprendiz de fazer coisas no mundo,

utilizando a língua adicional na complexidade da vida humana. Por seu caráter mais subjetivo, pesquisadores da área (ex. Scaramucci, 2011; Lucena et. alli., 2013) enfatizam que para avaliar o rendimento dos alunos através da avaliação de desempenho torna-se necessário estabelecer critérios bem elaborados sobre o comportamento que desejamos avaliar, ou seja, precisamos definir o que queremos avaliar através do instrumento que selecionamos.

Os instrumentos normalmente utilizados para avaliar o desempenho de um aluno são “elaboração de projetos, produção de texto, *portfólios*, simulações de problemas reais, entrevistas, debates, atividades de simulação em geral [...]” (SCARAMUCCI, 2011, p. 108). Esses instrumentos podem servir para que o avaliador possa fazer inferências sobre o rendimento do avaliado, levando em conta critérios pré-estabelecidos de acordo com o objetivo de aprendizagem. Scaramucci ressalta a importância de se ter claro que as situações de avaliação em um teste de desempenho são simulações de situações de uso da língua, que somente podem ser consideradas reais por ocorrerem na vida real, porém tratando-se de uma pequena amostra de um comportamento do mundo real, o importante não é o desempenho na atividade avaliativa em si, mas as informações que esse fornece sobre o desempenho do avaliado em ações semelhantes que possam ocorrer na vida real (LUCENA, 2006; SCARAMUCCI, 2011; SCHLATTER & GARCEZ, 2012).

Com base nas ideias apresentadas aqui podemos dizer que através da avaliação de desempenho procura-se avaliar a capacidade do indivíduo para o uso futuro da língua, ou seja, se pode avaliar como se dará a utilização da língua adicional em sua prática social, quando se encontre em situações reais da vida. A avaliação de desempenho torna-se uma das maneiras mais justas para avaliar a competência dos aprendizes. Centrada em objetivos e critérios bem definidos professores podem inferir sobre o nível de desempenho de seus alunos com maior precisão e coerência.

Pensando no contexto da surdez, há que se refletir como é possível avaliar a capacidade do uso futuro do idioma adicional de um aluno com características tão específicas. Com base nas ideias de Schlatter et. alli. (2005), Scaramucci (2011) e Lucena (2006) entre outros autores que constituem as vozes dessa pesquisa, primeiramente, há que se ter mente que acima da condição de ‘surdo’ está a condição de ser social, sendo assim, é necessário considerar o uso social da linguagem, ou seja, para que ações o aluno surdo utiliza a língua adicional?

Sabendo-se das restrições da surdez, há que se problematizar a avaliação da aprendizagem que ainda centra-se em visões estruturalistas, que primam pelo desenvolvimento das quatro habilidades em cenários educativos. Situação essa que se levada a cabo na avaliação do aluno surdo, não poderíamos dizer que este é proficiente, já que não poderia mostrar seu desempenho. Pensando-se sob uma perspectiva mais social do ensino de línguas, cabe avaliar a aprendizagem da língua adicional considerando as situações reais de uso da linguagem, o que permite a avaliação de desempenho de qualquer indivíduo, independente se esse faz parte de comunidades majoritárias ou minoritárias. Pode-se dizer então, que valorizar as capacidades adquiridas do indivíduo em contextos específicos de ensino de língua é uma das premissas para avaliação de desempenho no ensino de línguas.

Outro aspecto importante é considerar que a surdez, por suas características específicas, permite ao aluno surdo novas possibilidades de apropriação do conhecimento, já que a ausência da audição permite o maior desenvolvimento das experiências visuais (QUADROS, 2003; BOLSANELLO et. alli., 2005). Sendo assim, a presença da imagem é de suma importância em todo o processo educacional do aluno surdo. Além disso, com base na literatura que trata do ensino de línguas para comunidades minoritárias (BAKER, 1997; CAVALCANTI, 1999, 2011; CAVALCANTI e SILVA, 2007; MAHER, 2007; GARCÍA, 2009; entre outros) não há como se pensar o ensino afastado do bilinguismo e da educação bilíngue. Resumir a avaliação da aprendizagem “a práticas pedagógicas conservadoras que deslegitimam os saberes dos alunos, ignorando, sobretudo, seu próprio saber linguístico [é tirar] do aluno [surdo] toda e qualquer chance de acesso ao conhecimento (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 213). Sendo assim, dentro do contexto da surdez não se pode pensar o aprendizado de uma língua adicional sem se considerar a presença da LIBRAS nesse processo.

Bolsanello et. alli. (2005) ao escreverem sobre a avaliação da aprendizagem do aluno surdo sugerem algumas estratégias de aprendizagens e procedimentos que se aplicam a todas as áreas do saber, que corroboram com a avaliação de desempenho do aluno surdo em qualquer idioma, por ele aprendido, a saber:

Na leitura e interpretação do texto:

a. todas as atividades de leitura devem ser **contextualizadas em referências visuais** que permitam ao aluno uma compreensão prévia do

tema implicado. A leitura das imagens auxiliará a leitura da palavra;

b. na interpretação de texto permitir o uso de **diferentes linguagens** como é o caso das artes plásticas (desenho, pintura, escultura, murais, maquetes, etc.) e cênicas (teatro, dramatização, mímica, etc.);

c. não solicitar a leitura em voz alta, por razões óbvias;

d. permitir a **resposta na forma de linguagem utilizada pelo aluno**, seja a Libras ou a comunicação gestual natural.

[...] **De modo geral:**

a. planeje atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista, etc.) e expressão (apresentação escrita, desenho, dramatização, maquetes, etc.)

b. proponha várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo. Ex. Pontos cardeais (vivências, observações, leitura, pesquisa, construção coletiva, etc.).

c. combine diferentes tipos de agrupamento de alunos, facilitando a visualização do aluno surdo e sua consequente interação com os colegas (círculos, duplas, grupo, etc.). (BOLSANELLO et. alli., 2005, p. 19-20, grifo dos autores)

Os autores incluem ainda em suas sugestões que se repense todas as atividades que têm como pré-requisito a oralidade ou a percepção auditiva, já que a falta de audição seguramente não permitirá que o aluno alcance os objetivos propostos. Exercícios para ensinar ou avaliar que necessitem da percepção auditiva, tais como, ditados e exercícios ortográficos, tonicidade, discriminação de fonemas são verdadeiros enigmas para os alunos surdos (BOLSANELLO et. alli., 2005). Além disso, não respeitam nenhuma das características para avaliar o desempenho do aluno. São atividades descontextualizadas e simplificadas, para avaliar habilidades específicas, estando muito longe de representar o efetivo uso da linguagem, no qual o aluno pode

demonstrar seu desempenho para resolver problemas em situações específicas do idioma aprendido (SILVA e LUCENA, 2013).

Para que se possa pensar em avaliar o desempenho dos alunos surdos importa então, refletir se os objetivos da avaliação estão adequados ao contexto da surdez. Perguntas como ‘o que avaliar? Por que avaliar? Como avaliar? E quando avaliar?’ devem nortear a prática do professor para assegurar que suas estratégias e instrumentos possam atender as necessidades específicas desse e qualquer alunado.

Entendendo que a avaliação de desempenho visa o uso futuro da linguagem (SCARAMUCCI, 2011, LUCENA, 2006, SCHLATTER & GARCEZ (2012), entre outros) importa pensar os instrumentos que servirão de meio para avaliar o desempenho dos alunos e o próprio processo de aprendizagem, que considere o uso efetivo da linguagem em um contexto tão peculiar como o da surdez. Segundo Bolsanello et. alli. (2005) no ensino dos surdos se “as atividades propostas, [sejam para ensinar ou avaliar], não forem mediadas por um sistema simbólico acessível aos surdos, todo o processo de aprendizagem estará comprometido” (BOLSANELLO et. alli. , 2005, p. 16).

Autores como Schoffen (2003), Lucena (2006), Lucena et. alli. (2011), (Santos, 2007), Shohamy (2009); Schlatter & Garcez (2012) vem questionando os instrumentos utilizados sob uma perspectiva estruturalista na prática avaliativa das línguas adicionais, voltados para a cobrança de tópicos puramente linguísticos, sem a preocupação com seu uso. Schoffen (2003), Lucena (2006, 2009, 2011); Scaramucci, 2011, entre outros) criticam os testes de língua objetivos, que apesar de serem muito confiáveis e fáceis de serem aplicados e avaliados, devido ao seu caráter objetivo e estruturalista, não permitem pensar a língua em uso, e tampouco dão margem a respostas mais complexas. São testes do tipo que só aceitam uma resposta correta e têm por objetivo testar as habilidades da língua separadamente.

Outro tipo de avaliação criticada são os testes de tipo *cloze* e ditados, que até os dias de hoje são utilizados no ensino de línguas. Santos (2007) analisa em seu trabalho que os testes de tipo *cloze* não espelham um uso autêntico das habilidades da língua, enquanto que os ditados apesar de serem confiáveis por apresentarem apenas uma resposta correta, não podem ser considerados válidos, quando o que importa é avaliar o desempenho do aluno. Lucena et. alli. (2011), por sua vez fala dos instrumentos de avaliação sob uma visão pós-colonialista, na qual as práticas avaliativas vão além do exame das competências comunicativas. Segundo as autoras, no contexto da sala de

aula importa pensar a avaliação como “uma atividade autêntica que necessita de resolução de problemas concretos e reais inerentes ao processo de aprendizagem” (LUCENA et. alli., 2011, p.4).

No próximo capítulo apresento a análise dos dados registrados, com o objetivo de responder como os jovens surdos lidam com as práticas avaliativas em aula de língua adicional (Espanhol), na qual a língua dominante não é sua primeira língua.

CAPÍTULO IV – Foi fácil! Porque tinha desenho, *tinha* LIBRAS. Então ficou mais fácil responder em Espanhol: A constituição da avaliação da aprendizagem em aula de Espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos

O objetivo geral deste trabalho é problematizar a relação entre os conhecimentos sistematizados de espanhol como língua adicional, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula dessa disciplina e as práticas sociais cotidianas dos alunos surdos. Neste capítulo, com o objetivo de responder a pergunta inicial da pesquisa (como os jovens surdos lidam com as práticas avaliativas em aula de língua adicional (espanhol), na qual a língua dominante não é sua primeira língua?), registrarei o modo como se constituem as práticas avaliativas e como os alunos surdos interagem e lidam com as mesmas, procurando expor suas percepções quanto ao seu desempenho na língua adicional e quanto as razões encontradas por eles para estes resultados. Dado os inúmeros estudos, na área da Linguística Aplicada, que têm como foco o professor e o seu papel na avaliação (por exemplo, FLAIN-FERREIRA, 2005; LUCENA, 2006; BATISTA, 2007; LUSARDO, 2007; SANAVRIA, 2008; entre outros) busco discutir neste trabalho a problemática da avaliação sob a perspectiva do aluno, sabendo, no entanto que é impossível separar o professor deste contexto, pois o processo de ensino e aprendizagem compreende vários participantes na relação pedagógica: professor, aluno, escola, família, entre outros, embora os mais visados, especialmente em pesquisas acadêmicas, sempre sejam os dois primeiros.

No intuito de tentar compreender como os alunos surdos lidam com as práticas avaliativas apresento neste capítulo, primeiramente, na seção 4.1, a rotina da sala de aula e as práticas plurilíngues que se mostram sempre presentes nesse cenário, haja vista que, com base nas ideias de García (2009) e Baker (2012) procuro mostrar que o bilinguismo é o caminho para o ensino de línguas e, nesse sentido, as práticas plurilíngues que se concretizam na sala de aula convém serem levadas em conta na construção do processo avaliativo do sujeito bilíngue. Em seguida, na seção 4.2 discuto as contradições existentes na prática da professora de Espanhol, causadas pela orientação de um currículo ouvintista, e na seção 4.3 discuto o Planejamento Anual de Espanhol e o conceito de língua do Colégio Inclusão. Na seção 4.4 discuto o conceito de avaliação nos documentos oficiais da escola e na sessão 4.5 discuto os instrumentos avaliativos e a prática pedagógica no

contexto da surdez, em turma inclusiva, para finalizar na seção 4.6 com a discussão sobre a perspectiva dos alunos surdos em relação as práticas avaliativas ocorridas na sala de aula de Espanhol.

4.1. A rotina de sala de aula e as práticas bilíngues e plurilíngues nesse cenário

A presença dos alunos surdos em uma sala ouvinte de língua adicional permitia uma situação de ensino em que além da presença constante do espanhol e do português, também se utilizasse a LIBRAS. Nessa mescla de idiomas, todos iam desenvolvendo suas práticas de linguagem de modo harmônico e, geralmente, sem conflitos. Durante a rotina de sala de aula, percebia-se o modo como os alunos *ouvintes e surdos*²⁰ lidavam com o plurilinguismo. Na maior parte das vezes, eles respondiam positivamente às práticas bilíngues e plurilíngues provocadas pela professora naquele cenário, como demonstro no exemplo abaixo.

A vinheta apresenta uma interação entre Celso, *aluno ouvinte* e Maria, a professora de Espanhol :

No início da aula, Maria, a professora, faz a chamada em português, porém pronunciando os nomes com sotaque espanhol e também em LIBRAS (para *os alunos surdos*). Celso, *aluno ouvinte*, pede, em espanhol, para ir ao banheiro:
- ¿Puedo ir al baño, profesora? (NOTA DE CAMPO, 17/05/2012)

Tendo em mente que nessa sala de aula interagiam *alunos ouvintes, alunos surdos* e a professora que buscava somente falar em espanhol, o uso concomitante de três idiomas no cotidiano dos atores que ali se encontravam era uma prática já quase naturalizada.

A interação entre os alunos e a professora, na qual os participantes utilizavam três idiomas, ao mesmo tempo em que se destacavam as diferenças individuais existentes naquele contexto, proporcionava o caminho para um objetivo único: aprender um idioma adicional. No exemplo supracitado, o *aluno ouvinte* dirige-se a

²⁰ Destacarei através da marcação *itálico* as expressões “*aluno(a,s) ouvinte(s)*” e “*aluno(a,s) surdo(a,s)*” para frisar nos comentários e excertos da análise quando se trata de um aluno *surdo* ou *ouvinte*.

professora em espanhol na intenção de suprir suas necessidades, dizendo “¿Puedo ir al baño, profesora?” (NOTA DE CAMPO, 17/05/2012) e, portanto, utiliza o espanhol para executar uma ação rotineira que é pedir para ir ao banheiro.

Assim como nesse evento, outros usos funcionais da língua espanhola eram utilizados por *alunos ouvintes* e foram observados durante a investigação, como por exemplo, pedir permissão para sair ou entrar na sala, para tomar água, usando recursos linguísticos do espanhol para manifestar suas vontades.

Concretizar ações que são de importância pessoal para os usuários da linguagem é uma característica central do bilinguismo (GARCÍA, 2009; BAKER, 2012). Celso realiza a mudança de código, neste caso do português para o espanhol, para atender suas precisões momentâneas. Devido às regras estabelecidas em sala de aula pela professora, que preza pelo uso do idioma adicional durante a aula, o aluno, na intenção de realizar determinadas ações, encontra espaço para utilizar seu conhecimento no idioma adicional. Ocorre, então, neste momento a mudança de código associada ao contexto e as exigências imediatas do aluno que se “engaja em práticas discursivas múltiplas de modo a fazer sentido em seus mundo bilíngue” (GARCÍA, 2009, p. 45) aproximando-se do processo sistemático e estratégico em que o uso da linguagem é realizado de modo híbrido e que García (2009), dentre outros pesquisadores (ex.: BAKER, 2012; CANAGARAJAH, 2013) classificam como práticas translíngues. Baker (2012) defende o conceito de translanguagem como uma prática pedagógica que pode potencializar as habilidades dos indivíduos que utilizam mais de uma língua.

No caso da *aluna surda* oralizada, Juliana, o bilinguismo se dava através da datilologia²¹ e do português oral para comunicar-se em sala de aula.

Em um canto da sala, na última carteira, próximo à janela, Juliana (*aluna surda*) oraliza, em português, ao mesmo tempo em que se comunica em LIBRAS com Laura, *aluna surda*, que está na segunda carteira da fileira do meio, explicando porque havia faltado na aula passada. (NOTA DE CAMPO, 17/05/2012)

²¹ “alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras (também referido como *soletramento digital* ou *datilologia*).

Em um mesmo cenário, em um mesmo tempo, várias línguas eram utilizadas para o desempenho das ações mais emergenciais dos alunos que ali se encontravam. Juliana ao encontrar em Laura uma interlocutora, utilizava tanto o português, quanto a LIBRAS de modo que pudesse ter seu objetivo alcançado, ou seja, explicar sua ausência na aula anterior para seus amigos. O uso de mais de uma língua, como feito por Juliana, ajudava a aluna a maximizar a compreensão e o desempenho nos contextos em que era necessário utilizá-las (GARCÍA, 2009; BAKER, 2012), de modo que ao tentar construir significados, Juliana também fazia usos da linguagem em uma perspectiva translíngue. Quando Juliana, ao oralizar, utilizava ao mesmo tempo dois idiomas para comunicar-se com Laura, ela parecia querer garantir que a mensagem fosse compreendida em sua totalidade, talvez não somente por Laura, como também para todos ao seu redor. Nesse caso, o uso dos dois idiomas legitimou e potencializou a compreensão entre Laura, Juliana e os demais colegas que sentavam por perto.

No entanto, o bilinguismo não era utilizado em sala somente para fins de compreensão. Notadamente, em algumas situações, o uso da LIBRAS era utilizado entre *os alunos ouvintes* como meio de ‘burlar’ o controle disciplinar imposto na sala de aula.

A utilização de uma língua não audível, cujo conhecimento não era compartilhado por todos, ajudava a colocar alguns *alunos surdos* e também *ouvintes* em posição de poder, uma vez que podiam resistir aos pedidos de silêncio sem “se calarem”. A língua, nesse caso, transformava-se como um capital cultural que os diferenciava e que os colocava em uma posição quase soberana. A vinheta a seguir registra um desses momentos entre Stela e Isabel, duas *alunas ouvintes*:

Stela e Isabel, *duas alunas ouvintes*, conversam durante a aula em LIBRAS, para não chamar a atenção da professora, evitando a fala oral pelo cochicho que essa provoca (NOTA DE CAMPO, 17/05/2012).

Pode-se notar que o interesse dos *alunos ouvintes* em aprender LIBRAS, evidenciava-se não só como recurso para comunicar-se com os colegas surdos, mas também para fins específicos e pessoais. Nesse exemplo, seria para fins de comunicar-se durante a aula sem serem notados pela professora. Esse uso do idioma dos surdos no mundo ouvinte em situações como a descrita acima traz à baila a discussão sobre as diferentes realidades e configurações nas salas de aulas de

línguas em que os usos da linguagem incorporam novos modos discursivos (LUCENA, 2011). Nesse caso descrito na vinheta, a apropriação da língua adicional se fez presente para atender a necessidades imediatas dos participantes do contexto, uma vez que o português não seria conveniente, naquele momento, para contemplar o objetivo imediato de Stela e Isabel.

Em outro momento da interação em sala de aula, enquanto estávamos envoltos nessa ‘variedade de idiomas’²², vivenciando práticas translíngues, e em uma oportunidade em que eu buscava relacionar-me com os sujeitos de minha pesquisa, no intento de vivenciar seu cotidiano, suas histórias e experiências, encontrei-me no meio de um diálogo, onde o ponto da discussão dizia respeito a minha identidade como participante nesse contexto.

O diálogo, apresentado na vinheta abaixo, mostra uma situação em que o plurilinguismo nesse caso se manifestou pela necessidade de se estabelecer uma comunicação entre mim, uma pesquisadora com pouquíssimo domínio em LIBRAS e *os alunos surdos*. O espanhol, por sua vez, foi usado pela professora Maria, já que pelas regras estabelecidas por ela na sala de aula, só se falava em português quando extremamente necessário, e em LIBRAS, sempre que os interlocutores fossem *os alunos surdos*.

Enquanto a professora Maria entrega as avaliações, Juliana (*aluna surda*) se dirige a mim e me pergunta oralizando:

Juliana- Não é que o teu sinal é “espanhola” (faz o sinal em LIBRAS) e tu não gostas?

Respondo em português misturado aos poucos sinais que conheço em LIBRAS:

Eliane - Sim, é “espanhola” e eu não gosto porque é um sinal muito comum.

Juliana se vira para Laura (*aluna surda*) e diz oralmente e sinalizando em LIBRAS:

²² Faço uso da expressão ‘variedade de idiomas’ propositalmente para explicitar a presença não somente das variedades padrão do português, do espanhol e da LIBRAS, como também das variedades que ali surgiam durante a comunicação, pois tenho claro que a LIBRAS que utilizei não refletiu em nenhum momento a variedade a qual os alunos surdos estão acostumados, porém tal fato não nos impediu de estabelecer comunicação e criar uma relação entre pesquisadora e participantes.

Juliana- Viu? O sinal dela é “espanhola” e ela não gosta. Vamos mudar.

E assim começou uma discussão entre *os surdos* para escolherem meu novo sinal. A professora explicou a situação a todos os *ouvintes*, em espanhol, e Juliana sugeriu um novo sinal e perguntou se eu gostei. Respondi que ‘sim’. Então, estava definido o meu novo sinal, que a partir deste dia usaria para identificar-me na comunidade surda. (NOTA DE CAMPO, 01/11/2012)

Percebe-se na vinheta que o engajamento no processo interacional pressupõe que os envolvidos tenham sua identidade estabelecida para que se possa construir e negociar significados no ambiente dialógico. Para os jovens *surdos* que participavam dessa interação era importante que aquela pessoa que no início do processo era vista como uma estranha, uma *outsider* e agora inserida no contexto de sua sala de aula e de sua rotina, seja devidamente identificada através da linguagem comum aos surdos, a LIBRAS. E o sinal escolhido deve fazer-se significativo para quem o está recebendo, assim oficializando sua inserção nesse contexto. E assim aconteceu. Em uma decisão conjunta recebi o sinal que me identifica desde aquele dia, diante de toda a comunidade surda.

No que diz respeito à linguagem usada nessa interação, em um ambiente de convivência entre a cultura ouvinte e a cultura surda, em um contexto de aprendizagem de uma língua adicional, a função dos idiomas presentes foi além do papel de estabelecer um diálogo. Com o intuito de compartilhar a questão que veio a tona, Juliana fez uso do bilinguismo para realizar a interação e permitiu que os atores desse contexto participassem na tomada de decisões. Nessa prática local, os idiomas português e LIBRAS foram usados na construção de novos significados que deram sentido as práticas sociais realizadas nesse contexto. A questão do momento era a reconstrução da identidade da pesquisadora presente naquele ambiente, através da escolha de seu novo sinal em LIBRAS e o seu reconhecimento pelos alunos como *insider*. Juliana sabia do meu pouco domínio em LIBRAS e com a intenção de que eu participasse do diálogo, já que o assunto dizia respeito a minha pessoa, permitiu minha interação, comunicando-se concomitantemente com os envolvidos na ação, em português e em língua de sinais. Enquanto isso, Maria, no seu papel de professora de língua adicional, explicava a situação a todos os *alunos ouvintes*, em espanhol. Um

momento de grande cooperação em que as línguas conviveram harmoniosamente e que a educação de línguas se expandiu e foi reimaginada, fazendo com que os idiomas português, LIBRAS e espanhol fossem usados conjuntamente, a partir de combinações translíngues (LUCENA, 2013, comunicação pessoal).

O fato ocorrido poderia ser visto como de interesse somente da pesquisadora e dos *alunos surdos*, porém considerando que mesmo com suas diferenças os atores desse cenário compõem um grupo em que buscam participar das decisões ali tomadas, todos os presentes, de um modo ou de outro, participaram desse ritual de nomeação, fazendo uso das três línguas desse contexto plurilíngue, respeitando os objetivos particulares que envolviam a utilização de cada idioma presente nesse cenário.

Durante a observação participativa também pude registrar o uso do espanhol pelos *alunos surdos*, porém de uma maneira diferente das demais práticas realizadas por eles em LIBRAS. Quando o diálogo acontecia entre *surdos* e *ouvintes*, muitos dos participantes *surdos* procuravam oralizar, concomitantemente com o uso da LIBRAS, enquanto *os ouvintes* faziam o procedimento contrário. Enquanto falavam em português procuravam utilizar os sinais que conheciam.

No entanto, quando se tratava do uso do espanhol pelos *alunos surdos*, esse uso acontecia metalinguisticamente e através do uso de palavras soltas, ou seja, somente quando os alunos sentiam a necessidade de suprir alguma dúvida de vocabulário. Então, nesses momentos eles recorriam a intérprete, colegas, pesquisadora e professora. O uso metalinguístico do espanhol pelos *surdos* também acontecia na correção dos exercícios, ou quando a professora pedia a participação da turma, quando através da datilologia expressavam as palavras em espanhol, como veremos no fragmento abaixo.

Maria inicia a aula com exercício dos numerais cardinais. O exercício consiste em uma lista de numerais que deve ser escrita por extenso. Durante a correção, alguns alunos respondem em voz alta. Mário, *aluno surdo*, participa ativamente, utilizando o alfabeto manual para descrever os numerais por extenso, em espanhol, mesmo quando não solicitado pela professora (NOTA DE CAMPO, 31/07/2012).

Neste exemplo, para garantir sua participação efetiva na interação em sala de aula, Mário lançou mão de um arranjo linguístico que lhe permitiu estar, senão em pé de igualdade, pelo menos desempenhando o mesmo direito exercido pelos ouvintes naquele momento, o direito a participação. Quando a professora perguntou a resposta a todos, enquanto os *alunos ouvintes* respondiam em voz alta, Mário sinalizou a resposta em espanhol, juntamente com o coral de vozes que se formava. Quando solicitado pela professora para corrigir uma das alternativas, novamente sinalizou através do alfabeto manual.

O estabelecimento de um diálogo em língua adicional com a utilização do alfabeto manual dos surdos é tarefa quase impossível, pois seria algo muito cansativo e sem sentido, já que o alfabeto em LIBRAS tem uma estrutura limitada, e somente é usado para identificar nomes próprios e palavras que não possuem sinal na língua de sinais. Porém, percebi, durante as observações, que este recurso, dentro do cenário dessa sala de aula inclusiva, teve papel importante, qual seja, o de ajudar na concretização de tarefas cotidianas no aprendizado da língua espanhola.

Importa ressaltar que durante o período de observação etnográfica pude perceber que os alunos surdos do 6º ano ainda não se apropriavam do idioma espanhol. O uso do espanhol para eles resumia-se a sala de aula de espanhol, o qual envolvia a leitura dos textos, os exercícios solicitados pela professora e a correção dos mesmos. No questionário sociocultural realizado com os sete surdos integrantes do 6º ano, somente um deles (Marcos) afirmou utilizar o espanhol fora do ambiente da sala de aula, dizendo que isso acontece quando ele faz pesquisas na internet.

Diferentemente, a turma do 1º ano do ensino médio, única turma bilíngue da escola, cujo cenário também foi campo de observação concomitantemente com o período de observação na turma inclusiva de 6º ano, alguns jovens daquele 1º ano, com idade entre 16 a 18 anos, inseridos em turma bilíngue desde as séries iniciais, usavam o espanhol além das paredes da sala de aula para fazer coisas no mundo. Em entrevista gravada pude registrar como esses alunos se apropriavam do Espanhol fora dos domínios da escola.

Lucas, *aluno surdo* de 16 anos, contou que usava o espanhol para falar com pessoas de outros países. Ele tem um primo na Argentina, com o qual conseguia se comunicar utilizando o espanhol através de recursos como MSN, e redes sociais.

Beatriz, aluna surda de 16 anos, utilizava a língua espanhola fora do contexto da escola. Em seu depoimento ela diz: “[usava o espanhol]

com duas pessoas, com duas mulheres que são espanholas e antes eu não sabia nada, então agora leio textos, tudo e no MSN conseguimos conversar” (ENTREVISTA, Beatriz, 1º ano, Ensino Médio, 28/08/2012).

A prática pedagógica exercida em sala possibilitava abrir caminhos para Lucas e Beatriz utilizarem o espanhol em ações significativas para sua vida. Para a aluna que antes, segundo ela, “não sabia nada”, agora lê textos e se comunica com pessoas de outros países.

Essas práticas que para os alunos do 1º ano ajudavam bastante na aprendizagem do espanhol, poderiam também favorecer os alunos do 6º ano, porém talvez por ser o primeiro contato dessas crianças com o idioma adicional, ou por não terem nenhum vínculo com o idioma, como acontece com alguns alunos do 1º ano, que possuem amigos e parentes de origem hispânica, o uso do espanhol pelos alunos incluídos se resume praticamente à sala de aula.

Além da apropriação do idioma adicional pelos alunos surdos do 1º ano do ensino médio como recurso para realizar ações de seu interesse, também pude registrar ao longo da investigação, a necessidade que outros atores desse cenário local sentiam de usar mais de uma língua na interação com os *alunos surdos* como se pode ver no excerto da entrevista realizada com a professora Maria, quando a mesma relatou o início de seu trabalho no ano de 2005:

[...] eu tinha um aluno surdo na 5ª série e ele começou a fazer espanhol, porque na 5ª série eles tinham que escolher entre o espanhol e o inglês e aí ele escolheu espanhol. Foi a intérprete junto com ele, como é o procedimento padrão. E a partir daí eu comecei a perceber que muitas das informações, por mais que a intérprete tentasse, nunca se passava como eu queria exatamente, como eu tinha vontade de passar. Como também, a ideia dele não era passada com tamanha perfeição, como se fosse um canal direto entre ele e eu. (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 17/12/2012).

A fala de Maria denuncia uma das problemáticas levantada por estudiosos da área da Linguística Aplicada como Cavalcanti (1999, 2011), Freire e Favorito (2007) pela qual passa a professora; o mito do monolinguismo, a partir do qual ainda se acredita que somos um país de

uma língua só e que a presença da LIBRAS em sala de aula é apenas um recurso para se chegar ao aprendizado da língua majoritária (SKLIAR, 2001; FAVORITO, 2006; FORMOZO, 2009). A fala da professora Maria nos mostra uma realidade que ainda parece bastante presente em cenários educativos, ou seja, professores ouvintes recebendo a função de educar aos alunos surdos sem nenhum conhecimento da singularidade linguística desses indivíduos.

A interação, tão importante na construção do conhecimento e na formação da identidade do indivíduo acaba tornando-se frustrada já que o professor não está seguro da relação que se estabelece entre ele e seu aluno por intermédio do intérprete como acontecia no caso da professora citada acima. Concordo com Freire e Favorito quando dizem que “é pela linguagem que o processo de ensino e aprendizagem se constrói. É pela linguagem que as regras de interação próprias do contexto são explicitadas e o controle da interação exercido pelo professor” (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 208). Porém, isso só acontece se na prática discursiva, se ambos os lados, professor e aluno, puderem interagir amparados pelos idiomas que circundam o espaço da escola e da sala de aula, sem travas e sem limites (GARCÍA, 2009). No entanto, o que parece acontecer no contexto onde está inserida a professora Maria, é que a falta desse “canal direto”, mencionado por ela, acaba por frear o processo de negociação de significado entre a professora e seu aluno surdo. A presença de intérprete em sala de aula não é garantia de aprendizado para os alunos surdos. Segundo Freire e Favorito (2007):

A presença do intérprete pode facilitar o acesso ao conhecimento factual para os alunos que conhecem a língua de sinais, mas não garante a construção do conhecimento conceptual, que demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes. O desenho de interação/professor/intérprete/aluno impede a participação ativa do aluno surdo neste processo. Além disso, como não há garantia alguma de que os alunos compartilhem dos conhecimentos prévios necessários aos tópicos trabalhados em qualquer sala de aula, no caso dos alunos surdos, o intérprete, se tiver sensibilidade, terá ainda que fazer discursos paralelos ao do professor para ajudá-los a, pelo menos, acompanhar os temas expostos (FREIRE e FAVORITO, 2007, p. 211).

Concordo com as ideias das autoras, haja vista que o exemplo disso ocorre no contexto da pesquisa. De acordo com o depoimento de Maria, a presença da intérprete não garantia a troca dialógica entre ela e seu aluno, e tampouco a professora estava segura de que a construção de conhecimento ocorria da maneira pretendida por ela. Outra questão levantada por Freire e Favorito (2007) é a mediação necessária do intérprete para ajudar aos alunos surdos no processo de construção de conhecimento. Mais que interpretar, na maioria das vezes, o intérprete precisa explicar o conteúdo ao aluno surdo, de uma maneira que possa definitivamente contribuir com o aprendizado do tema exposto pelo professor e, para que isso ocorra, ele precisa conhecer o assunto que será discutido em sala.

No caso da disciplina de Espanhol, ministrada pela professora Maria, a necessidade sentida por ela de dialogar diretamente com seu aluno e a necessidade da intérprete de promover a mediação entre os conteúdos sistematizados em sala de aula de espanhol e o aluno surdo fizeram com que ambas buscassem aprender o idioma que lhes faltava para alcançarem seus objetivos, como podemos perceber pela vinheta abaixo:

Naquela época eu já senti dificuldade de conversar diretamente com o José, com a Daniela e com o Leonardo, sem auxílio da intérprete. Foi aí que a Sandra²³, que era a intérprete da época começou a me ensinar LIBRAS. Em troca, eu ensinava espanhol para ela e ela nunca faltava nas minhas aulas porque eu precisava muito de intérprete. Então eu comecei a ensinar espanhol pra ela. Os alunos me ensinavam e a intérprete também me ensinava. Então o aprendizado se deu assim, por eu perceber que havia a necessidade de falar diretamente com os alunos sem ter ponte. (ENTREVISTA, PROFESSORA MARIA, 17/12/2012)

A prática plurilíngue na sala de aula se faz necessária para atender as necessidades dos atores daquele cenário e essa situação tem sido negligenciada nas escolas principalmente pela falta de compreensão

²³ Mesmo não tendo participação efetiva nesta pesquisa, os nomes citados pela professora nesse excerto foram modificados para garantir-lhes o anonimato respeitando o que pede a Resolução CNS 466/12.

acerca da pluralidade de linguagens que nos cercam. Consequentemente, como nos lembra Cavalcanti, trata-se de uma situação recorrente em escolas, cujos currículos são pensados somente em uma ótica monolíngue, onde os contextos bilíngues e plurilíngues são invisibilizados (CAVALCANTI, 1999, 2011).

Apesar de se encontrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais referências ao discurso do multilinguismo e do multiculturalismo (BRASIL, 1997), em nossas escolas a discussão sobre o tema parece ser ainda muito escassa. O reconhecimento dessa realidade, a mobilização e a busca de solução, muitas vezes, só se dá no centro do problema, quando a identificação por parte de alguns profissionais da educação revela uma situação singular em sala de aula que exige estratégias para alcançar seus objetivos (CAVALCANTI, 1999, 2011).

No caso da professora Maria, conforme exposto na vinheta acima, ao ver-se impossibilitada de interagir sem intermediários ela buscou aprender a primeira língua de seus alunos surdos de modo a levar a cabo suas pretensões pedagógicas. E o mesmo ocorreu com a intérprete do grupo, que com a necessidade de auxiliar os alunos surdos que estariam expostos no aprendizado do espanhol, também buscou conhecer um pouco mais sobre o idioma adicional. A situação revelou que o envolvimento dos atores foi fundamental para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em progresso naquele grupo.

De acordo com Garcez, (2013):

Aprender língua(gem) é envolver-se em atividades com outras pessoas e, na ação conjunta com elas, desenvolver recursos expressivos necessários ou desejados para dar conta dos fins práticos dessas atividades desenvolvidas durante a interação- e assim participar cada vez mais ampla e afirmadamente da vida social. Ensinar língua(gem) é criar condições para que participantes aprendizes possam se envolver em atividades conjuntas dessa natureza, propondo e dando encaminhamento a tarefas pedagógicas relevantes, oferecendo ajuda quando necessário e garantindo que a aprendizagem seja percebida e avaliada (GARCEZ, 2013, p. 215).

Considerando as palavras de Garcez, podemos dizer que dentro desse contexto plurilíngue, no Colégio Inclusão, uma sala de aula de língua adicional com surdos incluídos, o contexto para aprendizado de

línguas foi viabilizado, efetivamente, a partir de uma ação conjunta entre os participantes. Nessa ação conjunta, a aprendizagem fez sentido a partir da interação e da colaboração de todos os atores sociais envolvidos naquele contexto educacional. Nesse sentido, o evento mostrou que o contexto local clama pela apropriação das linguagens em uso para que se possa garantir significado ao aprendizado de todos os aprendizes, sejam *surdos* ou *ouvintes*.

Nessa seção, as práticas bilíngues e plurilíngues frequentes nessa sala de aula foram apresentadas, uma vez que elas são parte inerente do processo de aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, importam ser aqui enfatizadas para que se possa entender as práticas de avaliação no cenário da investigação. Percebendo a linguagem como prática social e sua aquisição como um processo colaborativo no qual os alunos a usam de acordo com suas necessidades (SILVA e LUCENA, 2013) se faz necessário resgatar as práticas de linguagem realizadas nesse contexto para que possamos refletir de que modo essas práticas contribuem ou não para o desempenho dos *alunos surdos* nas práticas avaliativas da disciplina de Espanhol.

Na próxima sessão trato de discutir como o currículo ouvintista interfere no aprendizado do espanhol dos *alunos surdos*, principalmente no que diz respeito a suas práticas avaliativas.

4.2. Preciso arranjar um jeito de explicar os conectivos para os alunos surdos: as contradições de uma professora orientada por um currículo ouvintista

No contexto de uma sala de aula com *alunos surdos* incluídos, quando do ensino de uma língua adicional, convém que o professor conheça algumas peculiaridades da surdez para definir seus objetivos de ensino e sua prática pedagógica de modo a evitar expor seus *alunos surdos* a práticas metodológicas que os limitem, subjuguem ou os impeça de exercerem seu direito ao conhecimento. Quando o professor se depara com um sala onde um terço dela é composto de alunos surdos é inevitável pensar em como alcançar os objetivos propostos para o ensino da língua adicional e quais seriam as adaptações necessárias. Nos dias de hoje, falar em ‘adaptação curricular’ no contexto escolar entoa uma discussão sobre currículo e seu caráter ouvintista, pois como já discutido por muitos autores (LUNARDI & SKLIAR, 2000; PERLIN, 2000; FORMOZO, 2009; SOUZA, 2011, entre outros) as adaptações são feitas sob a ótica do pensamento ouvinte que molda e regula as

identidades surdas com a finalidade quase que explícita de normalização do sujeito surdo.

Tal premissa, exposta pelos autores acima, se faz ainda muito presente, como pude presenciar durante o período de observação sistemática das aulas de Espanhol. Em alguns momentos, compartilhei a angústia da professora diante do insucesso do aprendizado de algumas categorias gramaticais do espanhol, por exemplo, que constavam no programa da disciplina.

O desabafo abaixo foi expresso por Maria, durante uma tentativa de construir sentido, junto aos *alunos surdos*, para o uso das contrações *al* e *del*, quando da resolução de um exercício. Em um momento de angústia, a professora passou a mão na cabeça e comentou “- Preciso arranjar um jeito de explicar os conectivos para os alunos surdos” (NOTA DE CAMPO, 19/06/2012).

Percebe-se que Maria se encontra em um dilema causado pela estruturação de um conteúdo programático direcionado a um grupo de *alunos ouvintes*, desconectado da realidade surda e elaborado com base em uma concepção de linguagem como sistema abstrato. A aflição, provocada pelo currículo ouvintista e de base formalista poderia ser amenizada se a professora não se detivesse no ensino de estruturas da língua, apresentadas de forma isolada e pudesse explorar a língua em uso, reconhecendo o contexto plurilíngue no qual está inserida.

Os alunos surdos, naquele cenário, têm como primeira língua a LIBRAS, que é uma língua viso-espacial, com uma estrutura muito diferente de outras, onde não há marcação de tempo no verbo propriamente dito, não possui preposições ou contrações com um sinal específico expresso na frase, etc. Consequentemente, muitas características dessa língua podem ser transferidas pelos surdos, para o português escrito.

Fernandes (2003), ao descrever o português escrito destaca que a língua portuguesa utilizada nessa modalidade pelos surdos normalmente não segue a ordem convencional do português. Os enunciados são muitos curtos, omitem as preposições e contrações, entre outros aspectos.

Essa competência linguística de alunos com surdez e recém alfabetizados sobre a qual nos fala Fernandes foi observada também nesse grupo de surdos do sexto ano que faz parte desta pesquisa. Nesse sentido, pode-se supor que o mesmo poderá ocorrer com o espanhol, sua língua adicional, caso o ensino seja centrado em regras gramaticais e não na valorização do uso da língua em contextos específicos.

Há vários aspectos da fala da professora que considero de importância particular. Primeiro, no contexto investigado, o ensino de línguas era centrado na leitura e escrita do idioma, o que faz com que a escrita do surdo aconteça inicialmente em português, já que a LIBRAS oficialmente não possui a forma escrita. Então, é inevitável que as práticas de linguagem da comunidade surda venham interferir na escrita do espanhol, como acontece no português surdo, denominado por Grannier (2007) como português-por-escrito, pois como enfatiza García (2009) não existem limites definidos entre as línguas de um indivíduo bilíngue, o que existe é um *continuum* que é acessado de acordo com as práticas sociais vivenciadas pelo usuário da língua. Para a autora o indivíduo pode incluir-se em várias práticas sociais e isso demanda que o mesmo faça uso de todas as línguas que domina, porém o falante não precisa apresentar em todas suas línguas e habilidades linguísticas o mesmo nível de proficiência (GARCÍA, 2009).

A incoerência vivida por Maria está centrada na maneira de como esta define língua. Pode-se notar que a professora pensa a língua como uma estrutura fragmentada, que pode ser separada em partes. Na rotina diária ela mantinha a preocupação de ensinar todos os conectivos e outros aspectos gramaticais listados em seu plano de ensino, porém durante a avaliação, quando pedia textos escritos ela lidava com tranquilidade, com a estrutura utilizada pelos surdos. Ainda que não utilizasse conceitos acadêmicos e tampouco falasse sobre heterogeneidade, a professora não se detinha na estrutura da língua e, sim, no sentido global do texto. Assim, a avaliação da produção dos alunos surdos era feita de uma forma holística, privilegiando a produção de mensagens e de significados, desafiando a concepção homogeneizante presente na ideologia dos quatro ícones (falar, compreender, ler e escrever, HOLLIDAY, 2005).

Ao fazer a avaliação dos textos nesse molde, Maria se mostra culturalmente sensível e atenta as diferentes maneiras de os surdos transitarem por entre as línguas, entendendo a especificidade de uso das línguas e o quanto seus alunos alcançaram o objetivo proposto em relação ao uso do recurso da escrita. Portanto, a postura da professora em relação a avaliação do texto escrito de seus alunos surdos contempla a perspectiva de proficiência de Scaramucci, em que ela destaca que “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p.4).

A compreensão da professora acerca da complexa formação cultural daquele contexto imperou, e sua postura resultou em exemplos de práticas educacionais que remetiam a uma concepção de ensino que interliga cultura, conhecimento e linguagem. Os textos escritos pelos alunos possuíam poucas correções e em nenhum dos textos analisados foi alterada a estrutura. Na conversa entre mim e Maria, ela explicou suas escolhas, conforme demonstro na vinheta a seguir:

Após a entrega aos alunos da produção escrita corrigida por Maria, pergunto a ela o porquê de sua prática avaliativa em relação aos textos escritos. Ela me explica que sabe que a estrutura do texto de um surdo não se assemelha a de um aluno ouvinte e que para ela o que importa é o sentido do texto (NOTA DE CAMPO, 29/06/2012).

Nesse momento Maria, demonstrou que reconhecia a condição do surdo como “diferente” e não pela ótica do deficiente. Seu conhecimento da língua de sinais e das nuances da surdez lhe permitia trabalhar algumas questões metodológicas e avaliativas com discernimento. Porém, no apressado cotidiano escolar, quando se via na obrigação de cumprir um programa voltado para um ensino ouvintista, a professora entrava em contradição, exercendo uma prática pedagógica destoante do cenário de sua sala de aula inclusiva e dos modos culturais de trabalhar a linguagem, voltando-se a preocupar com conhecimentos curriculares, muitas vezes, desintegrados entre si.

Para tentar compreender o porquê dessas incoerências ocorridas no processo de ensino-aprendizagem do espanhol nessa sala inclusiva, na próxima seção direciono meu olhar ao Planejamento Anual da disciplina de Espanhol, a fim de explicitar os pontos controversos que limitavam o trabalho da professora dentro do contexto da surdez.

4.3. Planejamento Anual da disciplina de Espanhol e o conceito de língua no Colégio Inclusão

Uma das problemáticas encontradas já no princípio da investigação trata do conceito de língua utilizado na disciplina no cenário da investigação. O *Planejamento Anual de Língua Estrangeira: Espanhol*, do Colégio Inclusão traz um conceito sob uma perspectiva estruturalista, na qual o idioma é visto como a junção das quatro

habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) como mostra o excerto abaixo, extraído do documento:

O ensino de uma língua estrangeira abrange quatro habilidades fundamentais: falar, escutar, ler e escrever. A partir dessas habilidades, há a necessidade de enfatizar algumas razões [para o seu ensino] e uma delas é a ampliação do universo cultural do aluno. (COLÉGIO INCLUSÃO, Planejamento Anual – Língua Estrangeira: Espanhol, 2012, p.01).

Acredita-se, então, nessa perspectiva, que a língua tem como fim último a comunicação e, por conseguinte, o aprendizado da língua adicional tem como objetivo a ampliação acerca da cultura do outro. A língua é vista como um sistema independente, dando ênfases às quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), as quais não poderão ser desenvolvidas pela porcentagem de alunos surdos que compõem o contexto da sala de aula inclusiva. Importa também destacar que aprender o idioma para conhecer a cultura do outro pode simplesmente transformar-se em uma reprodução do discurso da cultura alheia sem se considerar as relações de força que existem quando as culturas interagem. A língua e a cultura, nesse caso, podem ser vistas apenas como um conjunto de conhecimentos a ser transmitido, quando não adquirido (COX E ASSIS-PETERSON, 1999).

Para respeitar-se a diversidade cultural e linguística existente na sala de aula, inclusiva ou não, já que essa diversidade não está somente relacionada ao contexto da educação especial, senão que se faz necessário reconhecer que não vivemos em um todo homogêneo, precisamos refletir sobre o conceito de língua para além das quatro habilidades e sua função comunicativa. Concorro com César e Cavalcanti (2007) quando apresentam a língua sob a perspectiva de um “caleidoscópio” no sentido de pensar a língua como “um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 61). Tal perspectiva poderia ajudar a professora Maria a desfazer as incoerências de sua prática educativa, na qual mesmo conhecendo as peculiaridades do contexto da surdez e considerando-as em suas práticas avaliativas, não permite a mesma sintonia com a definição dos conteúdos sistematizados, que centrados ainda na estrutura da língua, limitam o desempenho tanto dos *alunos ouvintes*, como o dos

alunos surdos, para estes últimos com certo destaque, já que tópicos como o ensino de preposições, contrações, entre outros não fazem nenhum sentido no contexto da surdez. Segundo Cesar e Cavalcanti (op. cit.)

se professores e teóricos procurassem sob o manto da “língua” a multiplicidade e complexidade lingüística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a “unidade” na diversidade; se encarmos realmente o múltiplo, as “misturas”, as diferenças, ao invés de buscar semelhanças estruturais para justificar uma pretensa “unidade da língua” [...] seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras (CESAR e CAVALCANTI, 2007, op. cit. , grifos das autoras).

O dito pelas autoras reflete o cotidiano de Maria, que mesmo reconhecendo a diversidade em sua sala de aula, ao preparar o planejamento anual da disciplina deixa que a busca pela homogeneidade fale mais alto, direcionando seu trabalho para a grande maioria que comporta a sala de aula de espanhol: *os ouvintes*. Pode-se comprovar essa colocação em outras partes do documento, quando se encontra ainda, objetivos específicos de denunciam um planejamento totalmente voltado *aos alunos ouvintes*:

- fazer com que o aluno possa **compreender e expressar-se oralmente**; [...]
- estimular os alunos para que desenvolvam **competência auditiva**, fazendo-lhes escutar descrições de objetos cotidianos, de pessoas, bem como aprendendo a identificá-las [...] (COLÉGIO INCLUSÃO, Planejamento Anual – Língua Estrangeira: Espanhol, 2012, p.01. grifo meu).

Evidencia-se, portanto, pelos objetivos expostos que este é um programa ouvintista, não mostrando claramente quais são os objetivos propostos que incluem verdadeiramente os *alunos surdos*. Como professora, minha experiência vicária mostra que os objetivos do ensino são essenciais para a condução do processo de ensino- aprendizagem. Portanto, espera-se que eles contemplem todos os participantes, pois

servem como orientadores do trabalho em sala de aula, trabalho esse que se constrói na coletividade, para por fim transformar-se em resultado, já que todo o processo de ensino -aprendizagem prima por um resultado que é esperado pelo professor, pelo aluno, pela escola, pela família, enfim por toda a sociedade (ESTEBAN, 2003; LUCENA, 2010). Então, para a busca de tais resultados se torna necessário ter objetivos claros para ambas as partes: professores e alunos. E estes objetivos por sua vez, devem estar atrelados a um currículo pensado para o contexto local e suas especificidades. Segundo Formozo (2009)

O currículo engloba também o próprio conhecimento escolar e a maneira como é produzido. Ele se faz presente em todos os espaços e tem importância fundamental na construção das identidades, pois pretende inculcar determinados valores, de acordo com os interesses culturais de quem produz os textos curriculares” (FORMOZO, 2009, p. 35).

Sendo a elaboração de currículo fundamental para a integração e construção das identidades, torna-se fundamental que em uma escola pólo em ensino de surdos, como é o caso do Colégio Inclusão, propostas de currículo que sugiram e criem oportunidades para que os *alunos surdos* possam atuar plenamente nos espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, observou-se nessa pesquisa que embora houvesse um programa de inclusão no cotidiano escolar, havia uma tensão entre a estrutura da escola e a agência esperada pelos protagonistas. Além disso, os documentos curriculares apontavam para um currículo ouvintista e normatizador. E, como Lunardi e Skliar (2000, p. 16), destacam “a melhor forma de normalizar é transmitir pelo currículo as normas, as crenças, os comportamentos a serem seguidos pelos sujeitos surdos”, ou seja, um currículo ouvintista para educar a comunidade surda, nada mais fará que induzir o sujeito surdo ao modelo de cidadão surdo que a sociedade ouvinte deseja. Este modelo seria o surdo bilingue²⁴, ou oralizado, ou pelo menos que escrevesse em português, indo de encontro

²⁴*bílingue* nesse sentido significa dominar além de sua língua materna, a língua majoritária do país, pois como já colocado por Maher (2007) o bilinguismo nas escolas brasileiras não é algo optativo, o bilinguismo das comunidades minoritárias é na verdade “compulsório” (op. cit., p. 68), pois não existe outra opção a esses indivíduos que não seja aprender a língua dominante.

à normalização do sujeito. (CAVALCANTI e SILVA, 2007; MAHER, 2007).

Voltando ao planejamento, a metodologia da disciplina de Espanhol, conforme expressa nesse documento, objetiva promover atividades de “simulações de conversas por telefones, de pedido de informações, etc.” e até mesmo “o uso real da língua, ou seja, [...] [pedir] ao aluno, por exemplo, que feche a porta ou que escreva algo na lousa” (COLÉGIO INCLUSÃO, Planejamento Anual – Língua Estrangeira: Espanhol, 2012, p.01).

Evidencia-se mais uma vez a não compatibilidade das intenções com um contexto da surdez, uma vez que as ações acima destacadas são ações que demandam gêneros discursivos orais, e até mesmo as ações cotidianas, que fazem parte da rotina da sala de aula, como ‘feche a porta’, ‘escreva na lousa’ não são realizadas pelos surdos através do uso da língua adicional, mas sim, através da LIBRAS. Portanto, para a comunidade surda do 6º ano do Colégio Inclusão, a língua adicional acontece em um universo bastante distante de suas perspectivas e objetivos mundanos. Realidade essa que se contrapõe com um espaço que, segundo nos lembram Schlatter e Garcez (2012), pode contribuir para a diferença e multiplicidade de expressões humanas. Conforme os autores colocam

A aula de Línguas Adicionais pode ser um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar. E esse espaço deve servir antes de mais nada para reflexão e informação sobre as realidades locais imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua (SCHLATTER & GARCEZ, 2012, p. 37).

Portanto, trabalhar estruturas gramaticais que os surdos desconhecem por completo, conjugação de verbo e estruturas lexicais desconectadas não parece ser um caminho plausível para o ensino de línguas para surdos. Uma prática pedagógica que atenda a educação dos surdos, seja em turma bilíngue ou turma inclusiva e a ideia de um currículo para os surdos precisa ser pensada “a partir da ideia da diferença como uma construção cultural e histórica, permeada por relações de poder” (FORMOZO, 2009, p.41).

Não pretendo aqui aprofundar-me nessa questão curricular, visto que não é foco central deste trabalho, porém concordo com Formozo

(2009), Thoma (2009), Skliar (2001), entre outros, que o currículo da educação para surdos deve ser pensado com eles e por eles. Um currículo que atenda a realidade heterogênea da sala de aula pode diminuir a angústia de professores como Maria, que guiada por um currículo homogeneizante, vê-se aflita e angustiada diante da possibilidade de construir junto com seus alunos um planejamento que contribua na construção da aprendizagem em língua adicional.

Ainda com foco nos documentos oficiais da escola, na próxima sessão analisaremos o modo que o conceito de avaliação é discutido e tratado nesses documentos. Apresento, então, a relação entre a concepção de avaliação da aprendizagem da escola e aquilo que dizem os documentos governamentais.

4.4. O conceito de avaliação nos documentos oficiais da escola: as práticas locais e as intenções nos documentos governamentais

O Projeto Político Pedagógico da Escola conceitua a avaliação da seguinte maneira:

[...] entendemos que a avaliação não pode ser mero ato de medir e julgar, mas sim, uma atividade que valoriza os diversos valores de cada educando e que pode ser construída através de vários fatores como: histórico e o meio sócio-econômico de cada educando. (COLÉGIO INCLUSÃO, 2011, p. 35)

É possível observar que o PPP apresenta uma definição que preza por uma avaliação formativa, que considera as práticas locais, as individualidades e o contexto em que seus alunos estão inseridos (LUCENA, 2012). Nesse sentido, o documento aponta para um processo avaliativo significativo, pois como coloca SILVA e LUCENA:

A avaliação formativa é o tipo de avaliação que busca saber como o aluno aprende e busca identificar quais situações são mais favoráveis para a aprendizagem efetiva. Seus resultados são utilizados para rever e discutir o currículo e o programa de instrução, de modo que a informação possa servir para modificar planos de ensino, se for o caso (SILVA e LUCENA, 2013, p. 32).

Considerando que a avaliação está incorporada ao currículo escolar e que não há, portanto, como separá-la do processo pedagógico (ESTEBAN, 2003) é de suma importância que tal prática não seja desconectada da realidade do grupo que compõe a sala de aula, ou melhor, as salas de aula. Como nos lembra Erickson (2003) apesar das semelhanças das salas de aula, principalmente quando falamos em escola pública, devemos atentar-nos para as “nuances das particularidades na construção local da interação cotidiana como ambiente da aprendizagem” (ERICKSON, 2003, p.11), pois diferentes salas de aulas compõem diferentes modos de interação e consequentemente diferentes maneiras de aprender. Sendo assim, esses espaços precisam de práticas pedagógicas e avaliações diferenciadas.

Na teoria, portanto, o colégio adota uma postura crítica frente ao processo de avaliação. Importa ressaltar aqui que apesar de ter texto próprio, a escola tem o seu PPP orientado pela Proposta Curricular de Santa Catarina. Assim, também encontramos citações da mesma quanto à definição de avaliação, como podemos identificar em algumas partes do documento:

A avaliação caracteriza-se por um processo de investigação, tendo como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico, para que estabelecidas as causas de dificuldades possam ser traçados procedimentos e possibilidades de enfrentamento destas situações (P.C. p.73). Compreendemos então, que a principal finalidade da avaliação do processo escolar é ajudar e garantir a aprendizagem dos educandos, diagnosticando as dificuldades dos alunos, para que a partir daí, buscar recursos e estratégias de superação destas dificuldades. (COLÉGIO INCLUSÃO, 2011, p. 35)

O conceito de avaliação diagnóstica presente nos documentos do Colégio Inclusão, apresentado acima, nos permite constatar que a preocupação da escola não está somente nos resultados da aprendizagem. A preocupação está centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem, com o acompanhamento do aluno durante a construção dos resultados e com as medidas a serem tomadas frente aos resultados obtidos, garantindo a seus alunos um retorno, buscando melhorar o que for necessário.

Na prática, no entanto, essa avaliação diagnóstica parece acontecer de uma maneira ainda muito superficial e não parece haver uma coerência entre as práticas em sala de aula e os documentos no que diz a respeito à avaliação. Os alunos não parecem estar cientes das estratégias que estão sendo traçadas para ajudá-los a superar suas dificuldades. E, uma vez que o processo pedagógico é exercido por todos os atores deste cenário que é a sala de aula, os critérios e procedimentos adotados não parecem estar claros para todos, como se pode perceber nos excertos abaixo da entrevista realizada com os alunos surdos:

ENTREVISTA COM CAREN (aluna com surdez profunda)

Eliane: Vc gosta da maneira, do jeito, como é avaliada nas aulas de espanhol?

Intérprete Alice (dirigindo a palavra a Eliane): Vc quer saber se ela acha legal a maneira como a professora avalia?

Eliane: É, se ela gosta!

Alice explicando novamente em LIBRAS e falando em português: Ela tá perguntando se você acha certo? Se você gosta do jeito que a professora dá nota? Você acha ruim? Se você queria que fosse diferente.

Resposta de Caren, interpretada por Alice: Acha []. É ruim porque as notas dela são muito baixas. Ela acha muito difícil, ela não consegue tirar notas boas.

Eliane: Por quê? Por que tu achas que não consegues tirar nota boa?

Resposta de Caren, interpretada por Alice: A prova é difícil. Ela tá dizendo que não consegue fazer as provas. Ela pensa, acha que a resposta tá correta, mas quando ela vê, as notas vêm baixas. Ela não consegue tirar uma nota boa nas provas (ENTREVISTA, 22/11/2012)

Caren, em sua resposta mostra não ter claro quais os critérios utilizados na construção e correção dos instrumentos avaliativos. A aluna respondeu as atividades propostas, acreditando no seu bom desempenho, porém quando recebeu o resultado se frustrou com a nota recebida, pois pensava que havia atendido ao que a avaliação pedia.

Como nos lembra García, para que os alunos bilíngues sejam realmente incluídos em todas as avaliações e para que os resultados sejam igualitários, os alunos precisam ser já incluídos no momento do desenvolvimento do teste. Além disso, o modelo de avaliação deve ser testado através de um teste piloto (GARCÍA, 2009). Esses procedimentos poderiam evitar que o resultado das avaliações agisse negativamente no desempenho dos alunos, como aconteceu com a aluna Caren, que mostra sinais de desânimo e certo conformismo com o seu insucesso, pois em vários momentos da entrevista ela ressalta as notas baixas que vem tirando nas avaliações. Diz que as provas e o idioma são difíceis e seus comentários já dão sinais de um possível fracasso, como podemos ver no excerto abaixo:

Eliane: Você acha difícil responder o que a professora pede pra você fazer nas provas, nas aulas de espanhol?

Resposta de Caren interpretada por Alice: Difícil. Ela tá achando q vai ficar de recuperação. Ela tá achando que tá ficando difícil [], que vai ficar até dezembro em recuperação, em espanhol. (ENTREVISTA, 22/11/2012)

Quanto a posição da professora frente aos resultados negativos da avaliação, Maria, apesar de fazer crítica aos alunos em sala de aula através da frase “você precisam estudar mais” (Maria, NOTAS DE CAMPO, 10/07/2012 e 14/08/2012), mostra uma sensível mudança em sua prática após algumas avaliações com notas muito baixas.

Nas avaliações seguintes aquelas em que o resultado não foi satisfatório, a professora passou a adotar imagens e sinais em LIBRAS em suas avaliações com os alunos surdos. O efeito retroativo causado pelo resultado das avaliações foi positivo no sentido de fazer a professora rever sua prática (SCARAMUCCI, 2004), porém a mudança tardia nas ações não permitiu que os alunos surdos melhorassem seu desempenho, o que resultou no total de seis *alunos surdos* em recuperação, dos sete que compõem a sala de aula.

Como coloca Luckesi, a avaliação se institui no movimento dialético do processo de avanço no desenvolvimento da ação e do crescimento para autonomia (LUCKESI, 2000). O aluno só poderá melhorar sua atuação se tiver claro o que precisa melhorar e qual as estratégias que serão aplicadas pelo professor em prol do seu crescimento (LUCENA, 2009). Com base nessas ideias pode-se dizer

que para haver de fato aprendizagem é necessário que haja coesão e compartilhamento entre os integrantes desse processo.

Os exemplos citados anteriormente serviram para mostrar como a proposta de avaliação apresentada pelo Colégio Inclusão destoa da prática em sala de aula de Espanhol. Enquanto a avaliação dos alunos surdos importa enfatizar aqui que durante a leitura do PPP busquei por referências de adaptações Curriculares à Educação Especial ou à Educação de Surdos, no entanto, apenas encontrei referência a surdez quando da explicação do uso das salas de recursos (Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Serviço de Apoio Pedagógico e LIBRAS). Essa sala de recursos é o espaço cujo objetivo é

proporcionar através da utilização de recursos e ações pedagógicas específicas a apropriação e produção do conhecimento científico para os educandos com necessidades educativas especiais (COLÉGIO INCLUSÃO, projeto político pedagógico, 2011, p.8)

Em relação a explicação dos objetivos da criação da turma de LIBRAS na escola, o documento PPP destaca que a escola precisa:

- Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola;
- Proporcionar ao educando surdo o entendimento e o conhecimento das diversas relações existentes que envolvem os movimentos, a intertextualidade, o espaço representado, o tempo, o seu meio social, intervindo ativamente no mesmo.” (COLÉGIO INCLUSÃO, projeto político pedagógico, 201, p.9)

Apesar de citar constantemente a Proposta Curricular de Santa Catarina, de fazer referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e outros decretos e resoluções estaduais, são poucas as referências explícitas no PPP do colégio sobre as adaptações curriculares necessárias para a educação especial, ou para a comunidade surda. A criação de duas “turmas de LIBRAS” para alunos surdos que não conheciam o idioma é um dos fatos destacados, já que o colégio possui um grande número de alunos surdos, porém não há nada mais relevante que mostre as adaptações curriculares adotadas pelo colégio

para proporcionar a inclusão destes alunos. É importante ressaltar que o PPP da escola está desatualizado e que no ano de 2012 estas duas turmas de LIBRAS deixaram de existir.

A LDB 9394/96 em seu capítulo V, que trata da educação especial, no artigo 59, inciso I, garante aos educandos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, LDB 9394/96), e os Parâmetros Curriculares Nacionais acrescentam em seu texto:

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer. (BRASIL, 1998, p.34)

Levando em consideração o exposto pela LDB (1996) e os PCNs (1998), o PPP de instituições que possuam alunos com necessidades educacionais especiais matriculados deveria contemplar as adaptações curriculares necessárias para atender estes alunos. Considerando que a avaliação é parte integrante do currículo, as adaptações das práticas avaliativas também deveriam ser contempladas.

Voltando aos PCNs, considero importante trazer para a discussão um quadro que especifica alguns aspectos das adaptações curriculares denominadas por este documento como ‘significativas’. Destaco abaixo, as adaptações sugeridas para a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais conforme constam nos PCNs (1998) (Adaptações Curriculares: Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais). Para tanto, reproduzo o quadro de acordo como é apresentado nos documentos:

QUADRO II

Adaptações Curriculares Significativas

Elementos curriculares modalidades adaptativas

Objetivos

eliminação de objetivos básicos
introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos

Conteúdos
introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos;
eliminação de conteúdos básicos do currículo

Metodologia e Organização Didática

introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos
de ensino e aprendizagem
organização
introdução de recursos específicos de acesso ao currículo

Avaliação

introdução de critérios específicos de avaliação
eliminação de critérios gerais de avaliação
adaptações de critérios regulares de avaliação
modificação dos critérios de promoção

Temporalidade

prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Fonte: Manjón, op. cit., 1995, p. 89

Quadro 02 - (BRASIL, 1998, p. 38)

Segundo os PCNs, os procedimentos de adaptação curricular destinados à classe também devem constar na programação de aula do professor, o que não ocorre com o programa da disciplina na escola, foco da pesquisa.

Analisando o planejamento da disciplina de Espanhol encontrei algumas discrepâncias entre os documentos oficiais nacionais e o que é proposto pela disciplina, principalmente no que diz respeito ao contexto de surdez, que em nenhum momento no planejamento parece ser efetivamente considerado. Cabe ressaltar aqui, como já dito anteriormente que o colégio possui um número significativo de cinquenta e um *alunos surdos* estudando espanhol como língua adicional, porém com um planejamento completamente voltado para os *alunos ouvintes*, como se pode observar nos objetivos estipulados no planejamento anual da disciplina, apresentados na sessão anterior.

Enquanto a comunidade surda luta por um currículo direcionado ao *aluno surdo*, luta esta que segundo Formozo (2009) vem ocorrendo desde 2006, quando se deu início ao curso de Letras-Libras, até o momento ainda não há nada oficial; enquanto as escolas para surdos são apenas uma meta a ser conquistada e as escassas turmas bilíngues não recebem todas as condições necessárias para atender a essa clientela, a solução momentânea das escolas é acatar as adaptações curriculares sugeridas pelo MEC em seus documentos oficiais, porém não com menos dedicação do que se luta por uma educação de qualidade aos surdos. As adaptações curriculares não podem ser vistas como facilitadoras do processo educativo, tampouco como “práticas reducionistas”, no qual alguns conteúdos são escolhidos em detrimento dos outros, e os textos são simplificados (FORMOZO, 2009, p.39) classificando o indivíduo surdo como deficiente e incapaz. Considerando as adaptações, no que se refere à avaliação, García alerta para o fato de que “a maioria das adaptações existem devido ao pouco interesse em se desenvolver avaliação bilíngue apropriada” (GARCÍA, 2009, p. 375). Indo mais além e referindo-se especificamente ao contexto da surdez, a autora enfatiza que as adaptações feitas em avaliações não podem substituir avaliações que deveriam ser especialmente elaboradas para surdos, pois elas não podem “prover maneiras justas de avaliar o que os alunos surdos sabem” (GARCIA, 2009, p. 375).

No Colégio Inclusão embora a adaptação seja um assunto presente nos documentos ao se referirem à sala de recursos, nenhuma discussão é feita com relação a possíveis mudanças efetivas nas avaliações dos surdos. Embora houvesse o esforço de Maria em apresentar algumas estratégias de adaptação como, por exemplo, o uso da LIBRAS e imagens na sala de aula de espanhol e em algumas práticas avaliativas, não foi observado nenhuma política de discussão de práticas de avaliação que pudessem colocar os surdos em uma relação

de efetiva igualdade com os ouvintes em relação às práticas de linguagem, uma vez que como foi dito acima, o currículo e consequentemente os instrumentos avaliativos eram elaborados de acordo com a lógica ouvintista.

Como foi possível observar, os modos de avaliação presentes no planejamento da disciplina de espanhol e que são listados no texto do PPP elencam alguns instrumentos que poderão ser utilizados no decorrer do ano para alcançar os objetivos propostos. Porém são objetivos propostos a partir de uma visão de língua homogeneizante como é possível conferir na próxima seção que reservo para discutir esses instrumentos. Para tanto, apresento e considero a maneira como eles foram utilizados em sala de aula durante minhas observações e como os alunos surdos lidaram com esses instrumentos em suas práticas avaliativas, no espaço de tempo que compartilhei das suas práticas.

4.5. Os instrumentos de avaliação e a prática pedagógica na sala de aula de espanhol em um contexto de surdez em turma inclusiva

Nesta parte da análise dedico-me a discutir os instrumentos avaliativos e o modo como os alunos, neste cenário específico, lidam com os mesmos durante suas práticas avaliativas. Busco analisar se esses instrumentos utilizados na prática pedagógica em sala de aula condizem com os conceitos de avaliação apresentados pelo PPP do colégio. Indo além, busco entender o modo como essa prática pedagógica voltada para a inferência e julgamento de valor das práticas de língua adicional faz sentido em relação as práticas desenvolvidas pelos alunos surdos na aula de Espanhol.

Segundo consta no planejamento da disciplina, os instrumentos avaliativos que serão utilizados na aula de Espanhol são: “ditados, exercícios de aplicação do conteúdo aprendido em aula; exercícios de tradução e versão; trabalhos (discussão sobre países que falam castelhano, aplicação de vocabulário em redações, etc.) e provas com recuperação paralela” (COLÉGIO INCLUSÃO, Planejamento Anual – Língua Estrangeira: Espanhol, 2012, p.3). Cabe colocar aqui que não há um planejamento para cada série específica do ensino fundamental. O que há é um planejamento em que constam objetivos geral e específico da disciplina, metodologia a ser utilizada e o conteúdo dividido por série.

Para fazer essa parte da análise conto com as observações realizadas em sala de aula durante as práticas avaliativas, uma entrevista

coletiva com o grupo sobre o tema “avaliação” e entrevistas individuais com alunos surdos, intérprete e a professora.

Durante o período de observação, iniciado no mês de maio de 2012, eu pude observar que o conteúdo programático era trabalhado em sala de aula, especialmente, através de exercícios de completar lacuna, traduções e interpretação de texto com perguntas e respostas. O foco das aulas era, na maioria das vezes, tópicos gramaticais e funções linguísticas, com alguns textos para introduzir vocabulário específico. Presenciei ainda a realização de três exercícios de preencher lacunas com itens gramaticais, um exercício de interpretação de texto, um exercício de relacionar colunas e preencher lacunas com vocabulário, três exercícios para escrever numerais por extenso e quatro exercícios de tradução de frases. No que diz respeito as atividades avaliativas foram três provas com tópicos gramaticais, quatro ditados, sendo que em dois deles, os *alunos surdos* tiveram a oportunidade de realizar uma atividade diferenciada dos *ouvintes*. Enquanto *ouvintes* faziam ditados, os *surdos* realizavam uma atividade escrita com o auxílio de imagens e figuras com sinais em LIBRAS. Houve também a realização de um diálogo escrito. E para a prova de recuperação, na qual apenas ficaram os surdos, foram realizadas questões com imagens, sinais em LIBRAS e algum vocabulário em espanhol para auxiliar os alunos na execução da prova. Durante a rotina da sala de aula, seja fazendo exercícios ou atividades avaliativas, frequentemente os três idiomas eram usados: português, espanhol e LIBRAS.

A professora costumava explicar o conteúdo em espanhol para os *ouvintes* e em seguida em LIBRAS para os *surdos*, quando não havia presença de intérprete. Quando o assunto era algo mais difícil de compreender, o português era utilizado para os *ouvintes*, com o auxílio das LIBRAS para os *surdos*, através da intérprete. A utilização da LIBRAS em sala de aula tanto pelos alunos como pela professora era peça fundamental para a participação dos *alunos surdos* na rotina da sala de aula.

Nessas interações, professora, intérprete e alunos faziam trocas de turnos em diferentes línguas e notavam-se diferentes manifestações entre os colegas com relação ao uso intercalado das línguas como mostro na vinheta abaixo:

Durante a correção de um exercício sobre artigos definidos, a professora pede que alguns alunos leiam as frases em espanhol, traduzindo-as em seguida. No momento em que pede que Laura,

uma aluna surda, traduza uma das frases, uma das alunas ouvintes, Lucia, grita: “Mas professora, ela não fala!” E Maria responde: “Ela não fala, mas tem que aprender a traduzir”. Laura, a aluna surda, então, traduz perfeitamente a frase em questão para LIBRAS. (NOTA DE CAMPO, 17/05/2012)

Como nos lembra Schlatter et. alli.(2004) “a aprendizagem é coletiva, co-construída pelos participantes, instanciada através da interação” (SCHLATTER et. al., 2004, p. 356). Um *aluno surdo*, dependendo do seu grau de surdez, dificilmente poderá utilizar uma língua oralmente, no entanto, interagir com ele, co-construindo de práticas em espanhol através da LIBRAS permite que este indivíduo possa aprender a utilizar a língua adicional que lhe é emergente para trocas sociais e transnacionais (uso através de redes sociais, por exemplo). A aprendizagem, quando instanciada dessa forma, pareceu ter propiciado as condições específicas e emergentes para Laura naquele momento.

Portanto, o bilinguismo na sala de aula de língua adicional, como recurso interacional no processo de ensino-aprendizagem, parece tornar a aprendizagem de línguas um processo dinâmico e flexível no qual os alunos transitam por diferentes códigos simultaneamente (GARCÍA, 2009).

A reação da colega ouvinte, que no exemplo acima se manifesta enfaticamente dizendo “ – mas professora, ela não fala!”, é tão somente o reflexo de sua cultura ouvintista, que sem o conhecimento da cultura surda e do que é ‘ser surdo’, tem como princípio o senso comum de que para comunicar-se se faz necessário a *fala*.

A interação e a reação inesperada contribuíram para ressaltar as especificidades e diferenças daquele contexto e chamar atenção dos alunos sobre o cenário linguístico no qual se encontram. Para Gesser a sociedade de um modo geral idealiza a fala como produção vocal sonora, não considerando a língua visuo-gestual do surdo, pela qual ele se expressa (GESSER, 2010). Como a autora nos lembra há a necessidade de se expandir e redefinir em todas as esferas da sociedade o conceito de línguas humanas para que se possa entender a fala para além do aparato vocal, concebendo assim a fala dos surdos através da língua de sinais. Considerando as características específicas da cultura surda e o reconhecimento da LIBRAS como um idioma, como reforça a

autora, os surdos falam, não necessariamente através do aparelho vocal, mas através dos gestos (GESSER, 2010).

Quanto à atitude da professora, apesar da colocação voltada para o significado fônico de *fala* “Ela *não fala*, mas tem que aprender a traduzir”, ela está ciente das habilidades de seus alunos, e como conhecedora da LIBRAS, sabe da capacidade de seus alunos para aprenderem o espanhol com o auxílio da LIBRAS e também do português, que é usado constantemente durante as aulas do grupo para a equiparação de significados entre os três idiomas presentes em sala. Quanto aos colegas *ouvintes*, tanto maior a interação com seus companheiros *surdos*, maiores as chances de aprenderem o espanhol, como também a LIBRAS, pois a interação pode “proporcionar oportunidades de aprendizagem da e sobre a língua em seus aspectos mais variados, o que, provavelmente, não ocorreria em um aprendizado solitário” (SCHLATTER et. alli., 2004, p. 365). Outro exemplo que corrobora a perspectiva apontada pelos autores no cenário dessa sala inclusiva, se destaca em uma proposta de atividade sugerida pela intérprete Alice, relatada em entrevista:

Foi assim, foi um dia que a professora Maria estava ocupada e me deixou com eles e eu me vi numa saia justa; não sabia. Eles pediram pra que eu ajudasse eles em espanhol e eu não sabia. Eu disse: se eu for ajudar, vou ajudar errado. Aí fiquei meio sem saber o que fazer e surgiu a ideia de pedir pra que os ouvintes, assim... quem terminasse, os ouvintes que fossem terminando a atividade, que eles pudessem adotar um amigo surdo pra poder ajudar e, mais assim... foi uma coisa muito espontânea e de repente surtiu um efeito maravilhoso. Quando eu vi tavam todos eles ajudando em volta de um surdo, né, tinha uma, duas, três meninas, meninos ajudando eles a fazer a atividade. Num instantinho eles conseguiram e eles sentiram, né... o ouvinte se sentiu importante e houve uma troca porque, né, um aprende LIBRAS, o outro ajuda, e assim... foi uma troca bem legal [...] (ENTREVISTA INTÉRPRETE ALICE, 17/12/2012)

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à prática social, através de ações que acontecem na sala de aula com

pessoas de carne e osso, interagindo e praticando linguagem como uma ação situada e localizada, construindo significados através da interação (SCHLATTER et. alli., 2004). A atividade proposta por Alice, além de proporcionar a oportunidade do aprendizado mútuo entre *ouvintes* e *surdos* através da interação em sala de língua adicional, se estendeu e atravessou os limites da sala de espanhol e como proposta positiva foi adotada por outras disciplinas, onde o bilinguismo foi vital para a interação e construção de significados entre *ouvintes* e *surdos*. No entanto, essas práticas conjuntas não pareciam se configurar como espaços legítimos para novas oportunidades de se realizar práticas avaliativas.

Durante o período de observações neste contexto linguisticamente diversificado, permeado pelo multiculturalismo constatei que as atividades avaliativas observadas no período de investigação se resumiam em provas que repetem os exercícios de lacunas ou ditados, com poucas alterações dessas práticas, cujos relatos abaixo ilustram como era o desenvolvimento das mesmas:

Logo após a entrada dos alunos e tendo me acomodado da melhor maneira no fundo da sala, a professora entregou a prova realizada na aula passada e pediu para que duas alunas, uma *surda* (Juliana) e outra *ouvinte* (Luciana) que não vieram na aula passada, passassem para as primeiras carteiras para a realização da prova. A prova fornecida era igual para ambas e não havia a presença de intérprete em sala (PROVA ARTIGOS INDEFINIDOS, NOTA DE CAMPO, 17/05/2012).

A professora Maria pede para que os alunos retirem uma folha para realizar o ditado. Enquanto dita os nomes dos animais em espanhol para os *alunos ouvintes*, utiliza os sinais em LIBRAS para que os *alunos surdos* escrevam em espanhol. Alguns *alunos surdos* olham para os lados tentando conseguir ajuda dos amigos. Posso notar a preocupação em seus olhares devido aos espaços em branco ainda não preenchidos com as palavras ditadas. (DITADO DE ANIMAIS, NOTA DE CAMPO, 09/07/2012)

A professora aplica uma lista de quarenta números cardinais para que os alunos escrevam por extenso. Sentada ao lado de Caren (*aluna surda*) percebo que a configuração da prova que separa as proposições com números e ponto (1.), no lugar de letras e parêntesis (a) confunde os alunos que acabam respondendo errado as questões. Notado o problema, a professora avisa aos alunos para desconsiderarem os números iniciais a esquerda de cada proposição. Caren olha para os números e me fita desconsolada. A prova está praticamente em branco. Os demais *alunos surdos* trocam olhares buscando respostas. Passo pela carteira e Adriano (*aluno surdo*) me aponta um número para ver se está correto. Mostro-lhe onde está o erro, e vejo seu rosto aflito por não saber a resposta. Ivan inventava palavras para responder a questão ou escrevia em português. A maioria deles deixava as proposições em branco. (PROVA DE NUMERAIS CARDINAIS, NOTA DE CAMPO, 09/08/2012)

Após a experiência negativa que foi a prova de numerais para os *alunos surdos*, onde todos tiraram notas abaixo da média, a professora Maria muda o espelho de classe da turma para realizar um ditado de números. Enquanto ditava os números em espanhol para os *ouvintes*, utilizava o alfabeto manual para os *surdos*. Neste ditado de dez números os *surdos* pareciam mais tranquilos ao executar a atividade. (DITADO DOS NUMERAIS, NOTA DE CAMPO, 16/08/2012)

A professora entrega aos alunos uma prova composta somente de uma questão com quarenta frases com lacunas para completar com verbo “tener” em sua forma do presente do indicativo. Desta vez os alunos parecem mais calmos na realização da prova, mas passando pelas carteiras posso perceber que alguns *alunos surdos* não respondem a grande maioria das proposições corretamente. (PROVA COM O VERBO “TENER”, NOTA DE CAMPO, 24/10/2012)

Essas práticas avaliativas, realizadas apenas através desses dois instrumentos, quais sejam, prova escrita e ditado, eram praticamente iguais para *ouvintes* e *surdos*. A única diferença era o fato de os ditados serem realizados oralmente para os *ouvintes* e em LIBRAS para os *surdos*. Ou seja, a professora ditava as palavras oralmente em português para os alunos e estes deveriam escrever em espanhol, como foi o caso dos animais, enquanto que para *os surdos*, a professora ditava as palavras através dos sinais e estes deveriam escrevê-las em espanhol. Os *alunos ouvintes* em sua grande maioria mostraram um bom desempenho em todas as atividades. Porém, apesar do emprego da LIBRAS pela professora nos ditados, tal procedimento não foi suficiente para que os *alunos surdos* alcançassem um bom desempenho, resultando em notas baixas pela maioria. Praticamente o mesmo ocorreu com as demais avaliações, sendo que na prova de numerais as notas foram baixíssimas. A exceção ocorreu somente no ditado dos numerais, em que houve um equilíbrio maior e a menor nota dos *alunos surdos* foi 6,0.

Como não cabe aqui discutir o resultado, uma vez que ele é decorrente do processo, importa destacar o modo como os alunos lidaram com essa prática, já que não pareceu estar claro para alunos e tão pouco para a professora o que se pretendia avaliar através destas atividades. Os instrumentos eram estritamente confiáveis para a professora, já que permitiam apenas uma resposta correta e eram de fácil correção, porém pouco válidas para os alunos, já que escrever lista de palavras em espanhol não lhes garante o aprendizado dessa língua, principalmente no contexto da surdez, onde atividades de características tão restritas, completamente descontextualizadas dificultam um melhor desempenho dos alunos. Além disso, essas práticas impossibilitavam a avaliação do desempenho, pois uma vez que o foco das mesmas era somente medir o rendimento.

Com exceção da utilização da LIBRAS pela professora durante os ditados, nenhuma outra estratégia ou adaptação foi usada para contribuir com uma avaliação equitativa em termos de *alunos ouvintes* e *surdos* e de valorizar a aprendizagem do *aluno surdo*. Nesse sentido, a intensidade do uso de imagens, de instrumentos diversificados para trabalhar o mesmo conteúdo, ou mesmo uma nova configuração do espaço de sala de aula, como sugere Bolsanello et. alli.(2005), faria considerável diferença. Segundo Bolsanello et. alli. algumas medidas podem ser tomadas para proporcionar ao *aluno surdo* um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, facilitando assim um melhor desempenho nas atividades propostas em sala de aula. Um dos primeiros

passos, segundo os autores é “não tomar a produção escolar dos alunos ouvintes[...] como parâmetro de análise ou comparação com aquelas dos alunos surdos” (BOLSANELLO et. alli., 2005, p.15) , como também faz-se necessário “[...]adequar a metodologia utilizada, bem como a forma de avaliação, considerando estratégias visuais para a realização do trabalho” (BOLSANELLO et. alli., op. cit.) Para os autores seja em qualquer área do conhecimento , se as propostas não forem mediadas por um “sistema simbólico acessível aos surdos”(op. cit.) se estará comprometendo todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os documentos oficiais do Colégio Inclusão explicitam que a avaliação não deve ser o puro ato de medir, que se deve aceitar o indivíduo como ser sócio-historicamente constituído, levando em consideração o contexto no qual o aluno está inserido, e as práticas sociais que ali se constroem. No entanto, o baixo rendimento naquelas avaliações, revelou uma prática de avaliação, cuja inferência sobre o desempenho dos alunos na língua adicional, a partir de produção de itens isolados da língua, sem ligação com o que acontecia na realidade de seus alunos, não refletia a política educacional institucionalizada.

Segundo Lucena 2006 “os professores precisam ser levados a desenvolver e construir um conhecimento pedagógico, relacionado a seus contextos específicos, para que suas práticas cotidianas tornem-se um esforço válido” (LUCENA, 2006, p.27). A presença da discussão acerca da avaliação diagnóstica, presente no PPP do colégio, não era garantia de que essa prática acontecesse no dia-a-dia do Colégio Inclusão, uma vez que as experiências dos professores e alunos não parecem ter sido contempladas na gênese do documento. A idealização da prática avaliativa na instituição foi instituída do centro para as margens, isto é, foi pensada com base na literatura da educação em geral, sem uma discussão mais aprofundada com os protagonistas que atuam naquele cenário educativo, cuja identidade própria e específica precisa ser contemplada. Adotar e inserir nos documentos, uma teoria que está em voga não facilitou o processo de avaliação da instituição. Essa prática só fará sentido se pensada e articulada pelos atores locais que fazem parte desse processo.

Além de considerar o caráter sócio-historico do educando, o conceito de avaliação diagnóstica estipulado nos documentos da escola sugere uma análise, por parte da professora, do processo de ensino-aprendizagem para observar as causas do insucesso dos alunos e as possíveis estratégias para a superação das dificuldades encontradas.

Nesse sentido houve um movimento da professora Maria que importa registrar aqui. Algumas medidas, como a adoção de atividades

diferenciadas para os *alunos surdos*, foram executadas pela professora no intento de melhorar o rendimento de seus alunos. Porém como o foco foi ainda e somente na nota, ou seja, no produto final, essas atividades pouco contribuíram para o desempenho dos alunos. Na vinheta que segue, apresento o momento em que a professora abre um espaço na sala de aula para comentar os resultados da avaliação em resposta ao baixo rendimento dos alunos surdos:

Maria inicia a aula com uma conversa séria com os alunos surdos antes de entregar a avaliação corrigida (ditado de nomes de animais). Utilizando-se da LIBRAS, ela fala da necessidade dos alunos surdos estudarem para as avaliações. Levanta a questão do comodismo dos surdos, que por sua condição de surdos acham que a rotina escolar será facilitada. Deixa claro que eles são iguais aos demais, e serão tratados como tal. Devem estudar para aprender espanhol, senão continuarão tirando nota baixa. (NOTA DE CAMPO, 10/07/2012)

Uma prática formativa e diagnóstica além de contribuir com a aprendizagem dos alunos, busca refletir e melhorar a prática em sala de aula (SILVA e LUCENA, 2013), porém em sua avaliação do processo avaliativo, a professora parece não refletir sobre sua prática à luz dos resultados alcançados.

A fala de Maria retrata uma ideologia subjacente, muitas vezes naturalizada e legitimada em contextos escolares. Essa ideologia homogeneizante busca a padronização, tão desejada pelo discurso hegemônico. Os surdos, quando não excluídos por sua diferença, são silenciados por uma estrutura escolar, de modo que a inclusão só acontece, efetivamente, no papel. Práticas desconectadas da realidade deste grupo produzem o discurso da igualdade e buscam o enquadramento do aluno surdo na dita ‘normalidade’. Segundo Cavalcanti e Silva (2007):

Apesar das mudanças ocorridas na área de surdez nas últimas décadas, elas parecem não ter alterado o modo como o surdo é visto na escola. O aluno surdo continua sendo representado como alguém

que precisa ser ‘enquadrado’ ou normalizado [...] (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p. 230).

Em uma sociedade extremamente desigual, a luta por igualdade dos grupos minoritarizados esbarra em estruturas de poder e a igualdade tão almejada é, muitas vezes, entendida como uma busca da padronização, revelando-se uma prática ainda estereotipada. A busca pela igualdade, sob a perspectiva da comunidade surda tem a ver com o direito de receber instrução através da educação bilíngue ou, na falta dessa, uma educação com as adaptações necessárias, em grupos que sejam efetivamente inclusivos, como indicam os documentos oficiais do país/estado (PCNs, Orientações Curriculares, Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina) para que reais possibilidades de aprendizado sejam criadas. Essa igualdade almejada tem a ver, portanto, com o direito de ser diferente. Segundo Ribetto et. alli., parafraseando Santos (1999) “temos o direito de ser diferentes, quando a igualdade põe em risco nossa identidade, e temos que lutar por igualdade quando a diferença acarrete inferioridade.” (RIBETTO et. alli., 2003, p.103). Portanto, subjacentes a situações, muitas vezes, compreendidas como “comodismo” estão imbricados motivos sócio-históricos para o baixo rendimento apresentado pelos alunos surdos.

No cotidiano irrefletido da sala de aula, esses motivos podem ser apressadamente confundidos com passividade, como, por exemplo, era o caso de Juliana, *aluna surda* oralizada, sobre a qual Maria elencou os motivos de baixo rendimento, comparando o desempenho da aluna com o de José, *aluno surdo* de outra turma:

O José é um dos meus melhores alunos até hoje. Ele é aluno nota 9, 10, 9, 10 o tempo todo, porque ele tem a base do português e sabe LIBRAS. Senão soubesse seria mais difícil, mas ele sabe [...] Não é pela questão de ser oralizado, é pela questão de saber português. A Juliana também é oralizada e não sabe. Não tem vocabulário. Então não ajuda. Ela foi fazer a prova de recuperação agora e foi um caos. Demorou um tempão enorme até fazer a prova. É questão de vocabulário, de saber e estudar. (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 17/12/2012).

A professora, em seu comentário, atribuiu o baixo de rendimento de Juliana a falta de estudo e ao pouco domínio de vocabulário da língua

portuguesa, pois na mesma situação de *surdo oralizado* se encontrava José que era aluno “nota 9, 10” como ela mesma colocou. Pode-se perceber, na fala da professora, que o conceito de avaliação normativa, adotado por ela parece ainda estar centrado no ato de medir e comparar o desempenho de seus alunos, proporcionando a hierarquização dos mesmos pelo resultado obtido (FIDALGO, (2006); LUCENA, (2006); SILVA e LUCENA, 2013). Esse conceito está em desacordo com o conceito de avaliação diagnóstica da escola e não reflete uma das premissas expressas em seu PPP: “a avaliação não pode ser mero ato de medir e julgar, mas sim, uma atividade que valoriza os diversos valores de cada educando [...] (COLÉGIO INCLUSÃO, PPP 2011).

Cada indivíduo é um ser diferente, constituindo-se em nossa sociedade, com sua história, e tudo que a compõe, inclusive seu aprendizado. E como apontam outros pesquisadores (ex.: LUCENA, 2006; SCHLATTER e GARCEZ, 2012), o único parâmetro para verificar o avanço de seu desempenho é o próprio indivíduo e o seu conhecimento. Destaco ainda, com base nas ideias de Fernandes e Freitas (2008) a ausência de uma análise mais detalhada de todo o histórico destes dois alunos nesse ambiente escolar que poderia ter ancorado as decisões e impressões por parte da professora. Segundo Fernandes e Freitas (2008), os juízos de valor feito pela professora é algo que acontece cotidianamente na sala de aula por falta de discussão mais contundente no ambiente escolar em relação às diferenças. Consequentemente, esses juízos de valor acabam interferindo de maneira positiva ou negativa nas relações entre professores e alunos. Quando um juízo de valor negativo tende a comandar a prática do professor, cria-se um preconceito sobre os alunos, o que acaba por afetar negativamente sua auto-imagem e corrobora para a desmotivação da aprendizagem do aluno (FERNANDES e FREITAS, 2008).

Apesar de o aluno José, citado pela professora na vinheta anterior, não ser um participante do grupo do sexto ano, pude conhecê-lo através de sua mãe, que é intérprete na escola. José, em 2012, cursava o terceiro ano do ensino médio e frequentava regularmente os atendimentos do SAEDE- DA (Serviço de Atendimento educacional Especializado – Deficiência Auditiva) para tirar dúvidas, e reforçar seus estudos. Uma vez que o SAEDE estava localizado ao lado da sala de espanhol, pude observar várias vezes o empenho e assiduidade de José em relação a esse atendimento. E foi em uma dessas ocasiões que fui apresentada a ele, por sua mãe, Alice, que coincidentemente é a intérprete do 6º ano, a turma destacada nesta pesquisa. Alice é grande

incentivadora do filho e o acompanha atentamente em casa, como exposto em várias conversas informais, durante as observações em sala.

José pode ser considerado um dos “casos isolados de sucesso documentados”, do quais fala Freire e Favorito (2007, p.210): “Os casos isolados de sucesso documentados indicam que o conhecimento não foi fruto de um trabalho de construção através do discurso de sala de aula, mas sim de um apoio extraescolar intenso e caro, vedado à maior parte da população”. No caso de José, ele não precisou pagar por seu “apoio extraescolar”, já que contou com os especialistas da área oferecidos pela própria instituição e com a presença constante da família, da qual a matriarca é uma profissional e mãe dedicada, que tem a possibilidade de auxiliar seu filho em casa através da LIBRAS. Como aponta Freire e Favorito, “muitas das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, condição da maioria dos surdos, não conhecem a língua de sinais” (op. cit.).

Em oposição às condições sócio-culturais em que vive José, para Juliana a dificuldade vai além do fato de os pais ouvintes não saberem LIBRAS. Filha de um jovem casal de ouvintes separados, Juliana vive com a mãe, o padrasto e um irmãozinho, do qual ela ajuda a cuidar. Em entrevista lhe perguntei qual atividade avaliativa ela preferia fazer e ela me respondeu “- prova, porque é mais fácil [...] o trabalho era muito chato pra mim. Eu não gostava. Eu reclamava do trabalho” (ENTREVISTA JULIANA, 28/11/2012).

Intrigava-me por que diferentemente da grande maioria dos alunos, ela preferia a prova, e então lhe perguntei o que havia de ruim no trabalho e Juliana respondeu:

É porque eu me esqueço do trabalho [...] Eu gosto de fazer só em casa, a prova. [...] A professora não deixar fazer a prova em casa, né... uma folha de atividade, né, eu faço em casa. Eu esqueço porque eu ajudo minha mãe [...] a noite. Eu cuido do meu irmão, minha mãe trabalha, entendeu. Eu cuido do meu irmão. Meu padrasto trabalha de manhã, a tarde e a noite. Ele chega em casa quase 10 horas. (ENTREVISTA JULIANA, 28/11/2012)

Ainda não convencida da preferência de Juliana pela prova, uma vez que embora ela dissesse que preferia prova, afirmava que gostaria de fazer a avaliação em casa, insisti: “Então, é mais fácil pra ti fazer as atividades em casa?” e Juliana explicou que:

É assim, ó, na verdade eu não tenho ajuda, mas eu não pergunto pro meu pai, nem pro meu padrasto, nem pra minha mãe. Por isso eu não fiz nada. Aí chega na escola, a professora fica brava. E Alice fica triste, mas eu só tenho um irmão pequeno de 3 anos, eu não tenho uma irmã para ajudar eu. (ENTREVISTA JULIANA, 28/11/2012).

Pelas colocações de Juliana, podemos perceber que o contexto familiar, no qual ela vive interfere também no aprendizado. A falta de apoio em casa para realizar as tarefas escolares, o envolvimento com as tarefas do lar enquanto poderia estar estudando acabam interferindo e prejudicam o desempenho da aluna em sala de aula. Além disso, em conversa informal comigo, Juliana comentou sobre os diversos problemas pessoais que enfrenta e que podem estar colaborando com sua baixa estima e dificuldade em sala de aula.

Assim, as condições desfavoráveis acabam por não contribuir em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social e o desconhecimento e falta de reflexão sobre esses aspectos pessoais, no âmbito escolar, podem estar contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento de uma avaliação injusta em relação à Juliana. Conforme nos lembra Lucena, afortunadamente, “embora no cotidiano da sala de aula muitas atividades sejam relacionadas aos aspectos sociais e culturais da vida dos alunos, essas atividades muitas vezes não fazem parte da avaliação” (LUCENA, 2011, p. 8). Importa que a escola se atenha na importância do uso de múltiplos instrumentos, uma vez que “a utilização de fontes de dados diversificadas é fundamental para reunir informações que ajudem os professores nas tomadas de decisão sobre o progresso do aluno [...] (SILVA e LUCENA, 2013, p. 14).

A realização de práticas avaliativas homogeneizantes não acolhe a diversidade existente na sala aula, seja o aluno ‘especial’ ou não. Segundo Esteban (2000) “a avaliação que impede a expressão de determinadas vozes é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode ser aceito na escola” (ESTEBAN, 2000, p.16). A necessidade de se repensar a prática avaliativa é fato inegável para que se possa colaborar com a realidade da inclusão na escola e assim acompanhar o que a autora define como “um paradigma emergente que fala do caos, da desordem, da multiplicidade, do híbrido, do deslocamento, da inconstância, da negociação, da tradução, de fluidez, de margens, de inconsistência, de movimento.” (ESTEBAN, 2003, p.31)

Apresentei nessa seção uma discussão sobre os instrumentos avaliativos e as práticas pedagógicas utilizados no contexto da sala de aula inclusiva de espanhol com alunos surdos. Dando continuidade a essa discussão, porém agora apresentando o ponto de vista dos *alunos surdos*, na próxima seção discuto o modo como os alunos lidam com estas práticas e o que pensam sobre elas.

4.6. “Professora só passa a prova pro aluno”: a perspectiva dos alunos surdos em relação as práticas avaliativas

Lembrando que esta é uma pesquisa de cunho etnográfico, de caráter êmico, apresento nessa seção, através de excertos de minhas notas de campo e de entrevista oral e escrita, a visão dos alunos quanto às práticas avaliativas utilizadas na sala de aula de Espanhol como língua adicional. Para esta discussão, tenho claro que é impossível separar a compreensão dos participantes da pesquisa que fazem parte daquela comunidade escolar da subjetividade da pesquisadora, também professora, e que é constituída por todas as especificidades que compõe um contexto educacional. Nesse sentido, como coloca Erickson (2003)

as interpretações e compreensão dos participantes no cenário, como ponto central da investigação etnográfica, não são [...] consideradas de maneira não crítica pelo pesquisador. Pode haver contradições entre intenções e ações e pode haver sistemáticos pontos cegos na consciência dos professores, alunos, administradores e pais. Parte da responsabilidade do etnógrafo é ir além do que atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutos (ERICKSON, 2003, p. 13).

Sendo assim, busco nesta seção, através das vozes dos participantes, trazer a tona esses “pontos cegos” citados por Erickson, que se encontram nas entrelinhas do que é exposto pelos *alunos surdos*.

Um dia de avaliação altera a rotina de qualquer sala de aula e no Colégio Inclusão não é diferente. Neste contexto, como em outros, ‘prova’ ainda é sinônimo de cobrança, vigilância e punição, porém pequenas mudanças na rotina avaliativa podem abrir caminhos para uma

prática avaliativa coerente com a prática local. Na vinheta abaixo temos o relato de uma avaliação de espanhol que proporcionou a primeira mudança significativa na prática avaliativa deste grupo durante o período de observação. O resultado negativo do desempenho de grande parte dos alunos fez com que a professora repensasse a atividade realizada, proporcionando a chance ao grupo de uma nova avaliação, em outros moldes. Abaixo, descrevo o evento:

Os alunos se preparam agitadamente para o momento da prova. Maria entrega as folhas e inicia a explicação sobre como os alunos devem proceder. A prova contém 40 proposições com numerais cardinais que os alunos deverão escrever por extenso. Quando ando pelas carteiras percebo que a configuração da prova parece dificultar a sua leitura, pois as proposições são separadas por números, fato que acaba confundindo os alunos (NOTA DE CAMPO, 09/08/2012).

Para explicitar a situação, apresento aqui um exemplo de como ocorreu o problema. Havia proposições como: 1. 123; 2. 435; 3. 293 – E os alunos respondiam, por exemplo, na proposição (1) “mil cento e trinta e três”, quando o esperado seria somente “cento e trinta e três”, porque o primeiro numeral referia-se ao número da proposição. Além dessa dificuldade, causada pelos moldes em que foi elaborado o instrumento, passando pelas carteiras pude notar a dificuldade dos alunos surdos em transcrever os numerais em espanhol. Alguns inventavam nomes, outros deixavam as proposições incompletas, escreviam em português ou simplesmente deixavam em branco. Consequentemente, o resultado dessa prova para os alunos surdos foram notas abaixo ou igual a 6,0.

Após esse resultado, a atitude da professora, frente aquilo que ela considerou como fracasso, foi de realizar um ditado de numerais com o objetivo de recuperar as notas da prova que haviam sido muito baixas. Em contrapartida, as notas desse ditado foram altas, sendo que alguns *alunos surdos* alcançaram a nota 10,0. Cabe ressaltar que a prova, cujo rendimento dos alunos foi muito baixo, era composta de 40 proposições, constituída por números de 01 a unidade de milhar (974.474), enquanto no ditado (de dez números) foram cobrados números de 1 a 90.

Nesse evento, apesar de ainda predominar a visão conteudista e muitas vezes incoerente com as práticas pedagógicas cotidianas, realizadas para cumprir um papel burocrático de preenchimento das

notas em fichas de avaliação, observou-se uma tentativa de Maria em repensar sua prática em busca de coerência com o que era realizado na prática cotidiana naquele cenário específico. O reconhecimento da professora, e seu esforço em realizar outra atividade, de modo que os alunos pudessem demonstrar seu desempenho através de uma outra proposta avaliativa, humanizou a experiência e fez com que os alunos melhorassem a auto-estima, uma vez que o nível de exigência na nova proposta estava de acordo com o que vinham estudando em suas aulas.

Mesmo não sendo uma mudança extremamente significativa, modificar o instrumento e diminuir o grau de dificuldade proporcionou a chance dos alunos mostrarem que sabiam escrever os números. Fazer o ditado em condições mais favoráveis possibilitou um melhor desempenho da turma e, conseqüentemente, um melhor rendimento em relação aos objetivos estipulados.

Maria pode perceber que as diferenças culturais existentes naquele cenário requeriam algumas adaptações além do fato de a primeira versão da prova ter um grau de dificuldade elevado para toda a turma e não somente para *os surdos*. Podemos dizer que para a faixa etária e maturidade intelectual de alunos de um sexto ano, correspondente a uma 5ª série, realizar uma prova com proposições com numerais com valores tão altos para escrever, por extenso, é uma tarefa difícil, principalmente em uma língua que não é o seu primeiro idioma.

A atitude adotada pela professora de realizar outra atividade que recuperou a nota de seus alunos gerou um resultado positivo e uma espécie de motivação e de melhor aproveitamento e participação, especialmente dos *alunos surdos*, que apresentaram um melhor desempenho nas avaliações subsequentes.

As pequenas alterações realizadas na prática avaliativa do grupo não foram notadas apenas por mim. Apresento abaixo, através de alguns excertos da entrevista coletiva realizada em sala de aula, algumas colocações dos alunos quanto à mudança na prática avaliativa da disciplina de Espanhol e suas considerações quanto aos instrumentos utilizados.

Importa mencionar que apesar de realizar a entrevista com seis perguntas, destaco apenas algumas delas nessa sessão por me parecerem mais significativas para a proposta desse trabalho que é responder como os jovens surdos lidam com as práticas avaliativas em aula de língua adicional (Espanhol), em um cenário na qual a língua dominante não é sua primeira língua.

Quando fiz a seguinte pergunta: quando vocês recebem as notas, um trabalho, ou uma prova, vocês entendem por que vocês receberam

aquela nota?, Laura fez um comentário sobre uma avaliação realizada no dia 06/09/2012 que consistia de um ditado. Na verdade, a professora havia anunciado um ditado, porém para os *alunos surdos* ela havia preparado uma atividade diferenciada. Enquanto os *alunos ouvintes* realizavam um ditado oral em espanhol, sobre cores, os alunos surdos realizavam uma atividade escrita com o mesmo conteúdo, porém a atividade trazia as proposições em LIBRAS e em português.

Vejamos a posição de Laura quanto a esta atividade avaliativa diferenciada:

Laura (interpretada por Alice): - Quinta-feira teve prova.

Professora Maria: - Foi o ditado. Foi feito ditado.

Eliane: - O que que houve?

Laura (interpretada por Alice): - Foi bom o ditado! Gostei de fazer o ditado! Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha LIBRAS. Então ficou mais fácil responder em Espanhol. (ENTREVISTA COLETIVA, 12/09/2012).

O comentário feito por Laura refere-se à avaliação diferenciada, mencionada acima, na atividade elaborada por Maria para os alunos surdos. Laura, primeiramente nomeou como “prova”, porque na verdade a atividade tinha sido considerada pelos grupos como uma prova. No entanto, ao ser interpelada pela professora, ela corrige e passa a tratar o instrumento avaliativo de “ditado”, conforme a professora o definiu.

O exercício objetivava a tradução das palavras para o espanhol como mostra o exemplo da figura 03:



Fig. 03: Prova realizada dia 06/09/2012

Esta prova foi de particular importância para o grupo de *alunos surdos* do 6º ano. Pela primeira vez, desde que havia iniciado as observações, quatro meses antes, participei de um momento em que a realização de uma atividade avaliativa foi direcionada especialmente para os *alunos surdos*, respeitando assim suas peculiaridades, como o uso da LIBRAS, e mais que isso, respeitando seu direito de uma educação bilíngue.

Laura diz, em seu comentário, que gostou de fazer a prova, que “foi fácil” e relaciona essa facilidade com a utilização dos sinais em LIBRAS através de desenhos. A atitude da professora proporcionou aos *alunos surdos* a chance de demonstrarem seu desempenho através de um instrumento avaliativo coerente com a realidade de seus alunos, além de cumprir, através dessa mudança de atitude, duas de muitas diretrizes da política de educação dos surdos: avaliação adaptada e o ensino em 1ª língua (ver Declaração de Salamanca (1996), LDB (1996), PCNs (1998), política de educação de surdos do estado de Santa Catarina (2004) e Orientações Curriculares para pessoas surdas do Estado de São Paulo, 2008). Todos esses documentos oficiais, que orientam a educação brasileira, sugerem em seu texto que as avaliações para os alunos com necessidades educacionais sejam adaptadas assim como todo o currículo da escola e aos *alunos surdos* é garantido o ensino através de sua primeira língua. Portanto, o exemplo da prova, embora uma atitude ainda isolada, fez com que valessem, naquele momento, naquela sala de aula os direitos dos *alunos surdos* que compunham aquele cenário educacional.

Importa ressaltar que embora o bilinguismo seja direito adquirido pela comunidade surda, são raros os casos em que esse direito é contemplado nas práticas avaliativas. Segundo García (2009)

[...] enquanto alunos na educação bilíngue aprendem a agir como profissionais e indivíduos bilíngues, a avaliação na maioria das vezes ignora o seu bilinguismo e avalia as suas habilidades e conhecimentos somente como se eles fossem monolíngues nas línguas de domínio e de poder” (GARCIA, 2009, p. 367).

A utilização da LIBRAS em todo o contexto social onde o a comunidade surda está inserida não é mera convenção, é a garantia de que esses indivíduos possam participar do mundo que os rodeia e das

discussões que nele surgem, com igualdade e condições como qualquer outro ser humano, porém reconhecendo suas peculiaridades (MACHADO, 2008). Sendo assim, a instituição *escola* não pode lhes negar este direito.

A presença de professores bilíngues e intérpretes neste contexto é um dos vários recursos para a concretização do ensino desse grupo. Quando o aluno é privado de uma avaliação coerente com esse princípio, é também negado a eles um dos direitos humanos mais cobiçados, o direito a igualdade. Essa igualdade é definida aqui como o direito de o *aluno surdo* ser diferente e não discriminado, tampouco ‘normalizado’ e como o direito de ele poder expressar-se através de um dos seus bens mais precioso: a linguagem, ou “as linguagens”, já que ele utiliza dois idiomas: aquele que o identifica como parte de um grupo com características específicas, constituindo-o através dos usos que ele faz de LIBRAS, e outro que o caracteriza como cidadão brasileiro, portanto falante da língua portuguesa. O aluno surdo é um indivíduo bilíngue e como tem sido defendido na área da surdez, ele tem o direito a educação bilíngue e de práticas avaliativas que contemplem esse bilinguismo (QUADROS, 2004; BOLSANELLO et. alli., 2005; FREIRE e FAVORITO, 2007; MACHADO, 2008; THOMA e KLEIN, 2009, entre outros).

No contexto da pesquisa, oficialmente reconhecido como pólo de educação de surdos e conseqüente com o oferecimento de educação bilíngue, pode-se notar algumas incongruências quanto a esse ensino bilíngue. Segundo Maher (2007) deveria ser pautado no entendimento das diferenças existentes no interior da escola, e conseqüentemente considerando como os sujeitos ‘diferentes’ pensam e agem e porque pensam e agem dessa maneira. E desse modo também torna-se necessário pensar em “como avaliar o seu desempenho nos usos da linguagem quando a língua da escola não é a sua língua de origem” (MAHER, 2007, p.67). Porém o que encontramos no contexto da pesquisa é um discurso homogeneizante, no qual vigora a busca por um padrão de excelência e o significado da avaliação ainda está vinculado ao ato de medir, como podemos confirmar nos excertos que seguem.

Em entrevista coletiva perguntei ao grupo se eles sabiam por que recebiam nota na escola. As respostas dos alunos surdos são apresentadas abaixo:

Eliane: Vocês sabem porque recebem nota na escola?

Laura (interpretada por Alice): Porque tem prova. Precisa estudar pra ver se entendeu, pra ver qual é a nota, quanto que consegue.

Adriano (interpretado por Alice): A escola tem nota porque é importante estudar. E você estuda, você vê quanto consegue tirar numa prova. E precisa tirar uma nota 10 pra passar de ano.

Marcos (interpretado por Alice): Tem coisas que eu acho difícil. Tem coisas que eu acho difícil, que eu leio e não consigo entender. Aí leio, leio, leio, aí memorizo e consigo tirar uma nota boa na prova (ENTREVISTA COLETIVA, 12/09/2012).

Em um viés contrário ao que se poderia esperar de uma avaliação em um contexto de educação bilíngue persiste no cenário do Colégio Inclusão a crença de que a avaliação se resume a dar e receber notas, pactuando com a manutenção de práticas avaliativas somatórias, que classificam e rotulam os alunos em *bons* e *maus*. Segundo Lucena (2004) “esta prática, denominada “avaliação normativa” seleciona elites, pois visa a criar uma ordem de posições de mérito entre os alunos, os quais são colocados em grupos relativamente homogêneos e diferenciados seletivamente como *‘fortes’* e *‘fracos’*” (LUCENA, 2004, p. 3). Os moldes desse pensamento hegemônico incutem na mente dos alunos que o importante é “tirar uma nota 10”, pois ninguém quer ficar no grupo dos *‘fracos’*, que estigmatiza, discrimina e pode determinar o fracasso.

Dentro desta abordagem positivista, em que o processo educacional se resume a classificar e produzir a competição acirrada, em prol da manutenção da desigualdade social, avaliar é, metaforicamente falando, separar o joio do trigo. Segundo Esteban (2003)

encontramos na avaliação escolar, a prática do exame, que reduz a riqueza e a complexidade dos processos de aprendizagem de ensino, das relações sociais, nas quais as relações pedagógicas se constituem dos sujeitos que aprendem e que ensinam, como a materialização da concepção positivista de conhecimento” (ESTEBAN, 2003, p.16).

A visão estigmatizada e legitimada do ato de avaliar induz os alunos a axiomas como o relatado por Marcos (Aí leio, leio, leio, aí

memorizo e consigo tirar uma nota boa na prova (ENTREVISTA COLETIVA, 12/09/2012)). O aprender na avaliação classificatória não é visto como uma atividade social, pois ela acaba proporcionando o distanciamento entre os atores das práticas pedagógicas e o ato de aprender depende tão somente das habilidades do aluno, que vem a ser julgadas pelo professor que terá a tarefa de classificá-lo como *'fraco'* ou *'forte'*.

No Colégio Inclusão, ainda que em alguns momentos Maria procurasse apresentar avaliações diferenciadas e culturalmente sensíveis, a prática avaliativa realizada naquele contexto parece ter como único objetivo medir o conhecimento de cada aluno e inseri-lo em uma hierarquia, na qual, de forma fragmentada, alunos são classificados e rotulados. Na fala do aluno Marcos fica registrado que o que está em evidência é o rendimento escolar, ou seja, o produto final.

Nessa perspectiva não se leva em conta o processo interativo que é a avaliação, tampouco se valorizam os saberes compartilhados pela experiência e a prática cotidiana (ESTEBAN, 2000). A ênfase no resultado acaba por resumir a avaliação a um acontecimento estanque, com início, meio e fim, com o objetivo de atribuir um valor ao conhecimento específico do indivíduo. Marcos, em seu depoimento deixa explícito que durante o processo de aprendizagem de um determinado conteúdo, ele lê e não entende o texto, porém como o foco de sua avaliação é o rendimento, a solução encontrada pelo aluno, foi a memorização do conteúdo. Assim, mesmo sem entender nada, o que importa no momento é alcançar uma nota acima da média. Essa prática do aluno é consequência da avaliação seletiva e classificadora que, muitas vezes, serve também para responder aos interesses da instituição de ensino que tem como finalidade utilizar os resultados para mostrar à família e à sociedade o valor atribuído a seus alunos.

A representação de uma avaliação somativa realizada pelo colégio, apontada na fala dos alunos, destoa das premissas que compõem as diretrizes para a prática avaliativa nos documentos oficiais daquela instituição. Para realização de uma avaliação diagnóstica, como a pretendida pelo Colégio Inclusão há a necessidade de reconhecer a heterogeneidade existente em suas salas de aulas e, consequentemente, a necessidade de individualização dos aprendizes. Ou seja, usar o próprio indivíduo como único parâmetro para sua avaliação, sem comparações com os demais, além de mudar o foco que está centrado no produto final que é a nota, para o processo de ensino-aprendizagem (SILVA e LUCENA, 2013).

Ainda buscando saber como os *alunos surdos* lidam com a avaliação nesse contexto inclusivo da sala de aula de Espanhol, analisei outros dados fornecidos pelos alunos, desta vez através de bilhetes escritos à professora, nos quais eles comentam como gostariam que fossem feitas suas avaliações.

Dos bilhetes escritos pelos alunos surdos destaco e discuto um deles aqui:

Professora fala por aluno amanhã tem prova. Eu chego em casa estudo pra prova amanhã, professora só passa a prova por aluno... não é só prova precisa o trabalho também! quero o trabalho mais fácil m+ bem! (MENSAGEM ESCRITA, Juliana, 13/09/2012)

Nesse fragmento Juliana expõe seu desejo de outras formas de avaliação, que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos. Vários autores como Scaramucci (1999), Lucena (2006), Schlatter e Garcez (2012), discutem a necessidade de instrumentos diversificados para avaliar o desempenho de habilidades específicas em línguas adicionais. As provas realizadas pelos alunos surdos nesse contexto podem ser instrumentos confiáveis, com suas questões tipos *cloze*, com apenas uma alternativa correta, que facilita a correção do professor, porém sua validade está comprometida, quando estas estão desconectadas das práticas cotidianas desses alunos. Bolsanello et. alli. (2005) quando se refere a educação de surdos relaciona alguns aspectos a serem considerados quanto a prática pedagógica utilizada para auxiliar o aprendizado do aluno surdo. Utilizar vários códigos visuais, respeitar o uso da LIBRAS, diversificar os instrumentos utilizados em atividades na rotina da sala e na prática avaliativa podem contribuir efetivamente na aprendizagem do *aluno surdo* (BOLSANELLO et. alli., 2005). O comentário de Juliana confirma a necessidade de uma prática diversificada, que auxilie em seu aprendizado.

Segundo Lucena (2009), as práticas avaliativas reforçam os valores contraditórios nos sistemas educacionais, revelando, por exemplo, os conflitos que existem entre objetivos educacionais e aqueles objetivos estabelecidos pelos professores. No contexto no qual desenvolvo a pesquisa este é um dos primeiros impasses encontrados. A instituição define objetivos educacionais de caráter social, preocupada com o desenvolvimento do aluno como um todo, levando em consideração que se trata de um indivíduo constituído histórico e

socialmente, no entanto a disciplina é centrada em uma concepção estruturalista de ensino/aprendizagem de língua adicional, utilizando elementos da abordagem clássica de gramática-tradução, restringindo a prática pedagógica a exercícios gramaticais, traduções de frases descontextualizadas e leitura e compreensão de texto com perguntas para as quais as respostas são encontradas explicitamente no texto.

A perspectiva da aluna por outros tipos de trabalho parece evidenciar o desejo de novos instrumentos, o que talvez possa lhe proporcionar a oportunidade de demonstrar habilidades até então desconhecidas pela professora. Segundo Lucena (2006), o modelo de avaliação classificatória, positivista ainda predomina na maioria das escolas e os procedimentos mais utilizados pelos professores de língua adicional continuam sendo as provas e os testes objetivos, com a função principal de controlar e motivar os alunos a estudarem. Além de tudo, a dificuldade dos professores de línguas de preparar uma prova que contemple as quatro habilidades do idioma, faz com que os testes sejam puramente gramaticais, descontextualizados e sem nenhum significado para os alunos. (LUCENA 2006).

Do mesmo modo, Schlatter e Garcez (2012) destacam que:

Talvez pela falta de oportunidade para refletir sobre práticas alternativas, [...] professores optam por fazer avaliação “para constar”, atendendo às exigências administrativas de produzir notas, conceitos e pareceres, mas deixando assim de reconhecer que a avaliação pode ser uma experiência de aprendizagem para todos os envolvidos na educação escolar” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 155)

A necessidade de responder as demandas que englobam o processo avaliativo (cumprir planejamento, fechar notas, fazer relatórios, dar respostas aos alunos, escola e pais) acaba afastando o professor do verdadeiro sentido de avaliar que é o compartilhamento das práticas que acontecem na sala de aula, o aprendizado mútuo e as relações que ali se constroem. No ato de medir, avaliar e hierarquizar, muitos dos instrumentos avaliativos servem apenas para o distanciamento dos sujeitos envolvidos nesse processo, configurando uma perspectiva de ensino em que a função do professor é a de transmitir conhecimento e a do aluno de recebê-lo e devolvê-lo através

de testes que medem e estipulam um valor ao indivíduo, rotulando-o e categorizando-o.

Nesse paradigma de avaliação se perde o que há de melhor no aprendizado de uma língua adicional, qual seja, compreende-la e usá-la para participar do mundo que o rodeia.

Continuando a busca por respostas a pergunta dessa pesquisa (como os jovens surdos lidam com as práticas avaliativas em aula de língua adicional (Espanhol), na qual a língua dominante não é sua primeira língua?), apresento abaixo um texto desenvolvido em sala de aula por alunos surdos do contexto da pesquisa, cuja proposta da atividade era escrever um diálogo em dupla em que deveriam conversar sobre seu aprendizado da língua espanhola, e comentar como estava sendo a experiência de aprender espanhol pela primeira vez.

Importa ressaltar que embora o texto desenvolvido por duas *alunas surdas*, (Juliana e Laura) tenha recebido o título de Diálogo de Espanhol, ele foi elaborado na forma de narrativa.

Diálogo de Español

Yo gusto mucho de usted. Mas maestra es cariño también. Nosotros estudiar para atención español. Nosotros aprender palabra mucho español. Es familiares, verbo también. Aula mucho bueno, adoro ☺.

Estudiar mucho bueno para aprender español, maravilloso. Maestra veces día quedar brava y feliz y también triste. (TRABALHO EM DUPLA, Juliana e Laura, 17/10/12)

Notadamente, o texto de Juliana e Laura sofre algumas interferências do português e da LIBRAS, como pode ocorrer com qualquer aluno nessa faixa etária, quando está tão somente iniciando seus estudos nesse novo idioma. Uma das variações mais comuns é a utilização da forma “gosto” em vez de “me gusta”, já que se trata de uma estrutura que difere muito entre português e espanhol e é de difícil assimilação para os alunos iniciantes. Na falta da estrutura adequada em espanhol, as alunas recorreram ao português, que é sua segunda língua. Os verbos ‘estudiar’ e ‘aprender’ sem marcação de tempo, o advérbio ‘mucho’ deslocado em *Nosotros aprender palabra mucho español* e a falta da preposição ‘en’ antes de ‘español’ (*Nosotros aprender palabra mucho en español*) são, provavelmente, variações que acontecem pela proximidade do espanhol com sua primeira língua, e acaba criando um

texto que não se adéqua a estrutura linguística da norma culta nem do português e tampouco do espanhol. Porém o texto apresenta sentido e apesar de não seguir a estrutura de um diálogo podemos perceber a presença de dois interlocutores.

As alunas destacam que ‘estudam espanhol com atenção e aprendem muitas palavras’ e citam o que já aprenderam: ‘os familiares e verbo’. Uma delas elogia a aula e diz que adora a disciplina e a outra interlocutora fala que ‘é muito bom estudar para aprender espanhol, é maravilhoso’. Elas terminam o diálogo fazendo um comentário sobre a variação de humor da professora de espanhol que ‘às vezes está brava, em outros dias feliz ou triste’. Tendo sido essa uma prática de avaliação da produção em língua adicional, a nota aferida pela professora nesse texto foi ‘oito’(08) e não foi efetuada nenhuma correção na estrutura do texto, como também nenhum comentário acompanhou a nota, explicitando o valor recebido.

Apesar de não haver um retorno mais expressivo do desempenho dos alunos, essa atividade possibilitou que os alunos trabalhassem um tema que pareceu significativo para esses participantes deste cenário. Através dessa conversa entre dois estudantes, os *alunos surdos* puderam expressar a sua opinião sobre o estudo desse novo idioma que entrava em suas vidas e sobre o cenário e participantes que compartilhavam essa experiência com eles.

Mais uma vez a professora proporcionou o engajamento dos alunos surdos em uma prática avaliativa coerente com sua realidade, onde puderam expressar sentimentos e angustias quanto ao aprendizado da língua espanhola como se pode também observar no texto de Ivan e Mário:

Tu gostó mucho espanhol. Es también tu gostó mucho estudiar y tu también gosté mucho maestra Maria. Tu gostó pero poco español aprender!((TRABALHO EM DUPLA, Ivan e Mário, 17/10/12)

Os alunos, através de seu texto, mesmo não seguindo a norma culta do idioma, respeitando suas regras gramaticais, conseguiram expressar seus sentimentos e impressão quanto ao tempo que passaram estudando espanhol. Dizem que gostaram muito do espanhol e de estudá-lo. Também gostaram muito da professora Maria, e deixam explícito que apesar de haver sido positiva a experiência, acham que ainda é muito pouco o que aprenderam. A nota atribuída a esse texto

pela professora foi sete (7,0), também sem nenhum outro comentário ou justificativa para esta nota.

Vê-se que em ambos os textos, tanto o de Juliana e Laura, quanto o de Ivan e Mário, a professora não se concentrou na correção da estrutura da língua, mas sim na compreensão do texto. E este último, apesar de também não respeitar a estrutura de um diálogo, atividade proposta, cumpre com seu papel de compartilhar a opinião dos alunos quanto ao aprendizado do espanhol no ano de 2012.

O instrumento de avaliação escolhido pela professora forneceu informações para um possível diagnóstico não somente para ela como avaliadora, como também para os alunos, que refletindo sobre suas ações naquela sala de aula, concluíram que ainda não haviam aprendido suficientemente o idioma, porém importa ressaltar que para caracterizar-se como uma avaliação mais formativa e diagnóstica faltou por parte da professora esclarecer aos alunos o que se pretendia com essa avaliação e quais os critérios que estariam sendo considerados no ato de avaliar. Assim os alunos poderiam compreender e participar mais efetivamente do processo de avaliação e entender o porquê desses valores atribuídos a seus trabalhos, e como está o desenvolvimento do seu desempenho em língua adicional. Nesse momento, a avaliação realizada, mesmo sendo significativa, ainda está pautada na perspectiva de uma avaliação somativa, na qual o produto final é o que interessa.

Apesar de algumas ações que possibilitaram o desempenho dos alunos surdos de acordo com sua realidade e especificidades, os instrumentos de avaliação utilizados nessa sala de aula inclusiva não permitem uma avaliação formativa do grupo, na qual professores e alunos possam pensar e repensar o aprendizado da língua adicional. Na maioria das vezes são apresentadas aos alunos atividades avaliativas que consideram apenas o conhecimento fragmentado da língua, centradas apenas itens linguísticos como listas de vocabulário e verbos. O reflexo disso são rendimentos muito baixos e a percepção dos alunos surdos de que aprender espanhol é “difícil”.

Após ter discutido os pontos destacados da entrevista coletiva, e outros dois instrumentos que serviram para a geração de dados, quais sejam, o bilhete que pedi que escrevessem à professora e os diálogos realizados como atividades avaliativas, nesse momento discuto alguns dados gerados através de entrevista individual realizada com os sete alunos surdos, a professora de espanhol e a intérprete de LIBRAS. Importa ressaltar que não apresento a entrevista individual na íntegra, utilizando somente alguns fragmentos que me pareceram mais

significativos para discutir a prática avaliativa dentro do contexto da pesquisa.

Com o interesse em saber quais suas opiniões sobre a prática avaliativa, fiz a todos uma pergunta inicial, que foi **“Você acha difícil responder o que a professora pede pra você fazer nas provas, nas aulas de espanhol?”** Diante desta pergunta, exponho abaixo as respostas recebidas que me parecem pertinente discutir nesse momento:

Mário: acho difícil.

Eliane: Mas tu tiras um monte de nota boa!

Mário: Eu tiro notas boas, mas acho difícil. As palavras em espanhol são muito difíceis. (ENTREVISTA, Mário, 22/11/2012)

Mário é um garoto de 14 anos, oralizado, que normalmente obtém boas notas em espanhol, porém quando questionado sobre a prova de espanhol, ele diz ser difícil. Assim como outros alunos, que veremos a seguir, Mário chama a atenção para as palavras em espanhol, e a dificuldade em aprendê-las. O fato de ter implante coclear facilita sua comunicação com os demais ouvintes, e muitas vezes em sala, pude ouvi-lo pronunciando palavras em espanhol. Porém, mesmo com essa característica, o aluno frisa que as palavras em espanhol são difíceis. Muitas vezes insisti para que os alunos surdos me respondessem qual a dificuldade que eles insistentemente diziam haver no aprendizado do idioma espanhol, mas muitos deles pareciam não ter muita noção do porquê, mas continuavam afirmando que o idioma espanhol era difícil.

Tal acontecimento me levou a refletir quais os motivos que levavam esses alunos a caracterizar o espanhol como uma língua de difícil aprendizado. Primeiramente, gostaria de focar na semelhança do português com o espanhol, levantada por Adriano (*aluno com surdez profunda*), quando insistia em me dizer que “espanhol é difícil porque as frases são muito longas” (ENTREVISTA, 29/11/2012) e eu lhe retuquei com a seguinte frase: “Mas em português as frases também são longas!” E Adriano logo respondeu: “Espanhol é parecido com português, por isso é muito difícil.” (ENTREVISTA, 29/11/2012).

A língua adicional (espanhol) aprendida por essas crianças é de fato muito parecida ao português, pois ambas têm origem latina, e considerando o aprendizado de português como algo também difícil para o aluno surdo, já que sua primeira língua não é de tradição oral e escrita, mas visuo-espacial pode-se então, começar a entender a dificuldade exposta por esses alunos.

Segundo Fernandes

Ao iniciarmos o estudo de uma língua estrangeira, a primeira sensação que nos acomete é a de um não saber absoluto. O sentimento de impotência que experimentamos se deve em grande parte às inúmeras diferenças com as quais nos defrontamos de ordem fonética, sintática, semântica, enfim ao conjunto de regras de funcionamento dessa língua. Aquilo que dizemos com muitas palavras em nossa língua, se reduz a uma ou duas emissões; ao tentarmos enunciar uma frase, percebemos que a ordem das palavras não é aquela a que estamos acostumados; buscamos preposições e elementos de ligação para dar seqüência a um pensamento e eles nos escapam. É inevitável que nos sintamos bloqueados, impotentes, à medida que a produção de significados só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna. (FERNANDES, 2003, p. 06)

Pensando nessa colocação da autora, pode-se imaginar então a dificuldade que é para o indivíduo surdo aprender um idioma que foge quase que completamente da estrutura de sua língua materna, como é o caso do português e espanhol, que aqui tratarei como segunda língua e língua adicional, respectivamente, puramente para identificação já que em consonância com as ideias de Schlatter e Garcez (2009; 2012) acredito que ambas as línguas são adicionais por funcionarem como um acréscimo a língua que o cidadão já possui (SCHLATTER e GARCEZ, 2012), que nesse caso é a LIBRAS. Porém, o português se destaca por ser a língua da nação e consequentemente a segunda língua de maior contato do surdo brasileiro.

A aprendizagem do português é um direito a todo cidadão brasileiro, inclusive, aos grupos de minorias linguísticas, no entanto, com propostas pedagógicas de ensino voltadas para o interesse da sociedade dominante, acabam por destinar o aprendizado do português de comunidades minoritárias ao fracasso, e consequentemente à exclusão do indivíduo, como é o caso da comunidade surda, em escolas regulares da rede de ensino (FREIRE E FAVORITO, 2007). O ensino do português, como o ensino de qualquer outra língua oral só poderá ser

feito para a maioria dos surdos através da escrita e da leitura, já que poucos, por opção, e muitos por necessidade não oralizam os idiomas.

Segundo Fernandes (2003), o fracasso do ensino do português para indivíduos surdos está na inapropriação de práticas pedagógicas para alcançar esse objetivo, que ignoram a condição de aprendiz de segunda língua. Acrescento ainda que normalmente, o que encontramos na escola regular são alunos surdos incluídos em sala de aula ouvinte, sob uma perspectiva de ensino ouvintista, desconsiderando a existência da LIBRAS, como nos colocam Freire e Favorito (2007). Penso que a dificuldade encontrada pelos alunos surdos no aprendizado do espanhol possa estar no uso de uma pedagogia inadequada, que acaba por dificultar o acesso do aluno ao idioma adicional. Avaliações e práticas pedagógicas desconectadas do contexto de uso dificultam o aprendizado desses alunos (LUCENA, 2011). A prática pedagógica, na maioria das vezes não seguia uma sequência, não havia uma ligação entre os conteúdos. Por exemplo, as explicações iniciavam-se com a apresentação dos artigos, depois as contrações, para na próxima aula realizar um exercício de interpretação de texto. Nas avaliações, até mesmo quando a professora utilizava a LIBRAS, em atividades como ditado, muitas vezes o resultado não era satisfatório, como ocorreu como o ditado de nomes de animais aplicado.

Na prática de sala de aula, no dia 03/07 a professora passou uma lista com animais domésticos e no dia 05/07 um texto sobre os animais silvestres, para aplicar um ditado no dia 09/07/2012, como mostra a vinheta abaixo:

Nesta aula a professora realizou um ditado sobre 'animais. Para os *alunos ouvintes* a professora ditava o nome dos animais em espanhol e esses deveriam escrevê-lo, para os *surdos* ela fazia o sinal do animal e eles deveriam escrever em espanhol. (NOTA DE CAMPO, 09/07/2012)

Com uma lista de animais no caderno, os alunos não tinham outro estímulo para estudar, que não fosse decorar a lista que possuíam. Com a avaliação ainda de forma fragmentada, com o objetivo de medir a aprendizagem dos alunos, e centrada em um produto final, o rendimento dos *alunos surdos*, em sua maioria não foi satisfatório.

Conforme Juliana aponta:

Sim. É muito difícil. Eu estudo em casa, né. Aí depois acaba, e eu venho pra escola e parece que gravei tudo. [...] A professora fala: estuda isso aí! Mas depois quando chego na escola, não sei nada. (ENTREVISTA, Juliana, 28/11/2012)

O exposto por Juliana denuncia a dificuldade encontrada por esses alunos quando as atividades desenvolvidas são apenas centradas em itens linguísticos, como no caso do ditado, que desde a prática na sala de aula, até a avaliação do conteúdo, o interesse era que os alunos decorassem os nomes dos animais em espanhol. Com raras exceções, as atividades desenvolvidas nessa sala de aula focam exercícios gramaticais e listas de vocabulário.

Segundo Scaramucci

Para avaliar a “linguagem como ação no mundo”, os instrumentos teriam, sobretudo que focalizar o desempenho do aluno em situações que envolvam a construção de sentido e não apenas se o mesmo é capaz de manipular formas gramaticais (SCARAMUCCI, 2006, p. 60).

Talvez o aprendizado do espanhol não fosse tão difícil, se nas práticas de sala de aula, bem como nas práticas avaliativas fosse considerado o contexto local e suas características para a seleção de um conteúdo mais significativo para esses alunos, como também a maneira como cobrar esse conteúdo. Ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o seu aprendizado seria um dos primeiros passos.

Durante o período de observação pude registrar momentos, nos quais os alunos surdos apontavam caminhos para uma prática avaliativa que talvez pudesse colaborar para um melhor desempenho. Em entrevista, perguntei aos alunos quais outras atividades poderiam servir para avaliá-los em espanhol. Apresento então, algumas das respostas que surgiram.

Quando perguntado se achava difícil responder o que a professora pedia nas provas, Ivan me respondeu “Fazer os trabalhos é bom. Eu sei fazer. O trabalho é fácil. A prova é mais difícil” (ENTREVISTA, Ivan, 06/12/2012).

Ivan aponta para outro tipo de avaliação que a seu ver facilita a aprendizagem, destacando a diferença de desempenho que alunos podem ter diante de diferentes instrumentos avaliativos. E, diante, então, de minha pergunta sobre a possibilidade de ser avaliado de outro jeito nas aulas de espanhol, ele rapidamente respondeu: “Trabalho de recortar e colar, com imagens!” (ENTREVISTA, Ivan, 06/12/2012).

O desejo do aluno está em consonância com o que outros pesquisadores defendem, como por exemplo Bolsanello et. alli.(2005) que argumenta que para uma comunidade com língua visuo-espacial o ensino para seus participantes necessita estar apoiado na imagem visual. O uso de mimetismos na comunicação já é algo natural. Gestos, imagens, mímicas sempre foram recursos extralinguísticos utilizados em qualquer comunidade, seja ela surda ou não. No caso dos indivíduos surdos, pela falta da audição, sua percepção visual se torna mais aguçada (STROBEL, 2009). Sendo assim aproveitar essa habilidade no ensino de línguas pode ser de fundamental importância para o melhor desempenho dos alunos surdos.

Para reafirmar essa premissa, trago abaixo uma citação de Campello (2007) que registra o depoimento de um cidadão surdo que expressa a importância da imagem em seu cotidiano:

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe? As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais.

(Sérgio Marmora de Andrade, surdo, residente no Rio de Janeiro) (In: CAMPELLO, 2007, p. 100)

Sérgio, em seu depoimento, expressa a importância da imagem visual na vida do sujeito surdo para compreender o mundo. Assim como sua experiência, pode-se pensar que essa situação também acontece em sala de aulas. Nessa perspectiva, importa a reflexão acerca da

necessidade de se inserir as imagens nas práticas avaliativas nas aulas de espanhol como língua adicional, especialmente quando esse ensino se dá em sala de aula inclusiva.

Mais de uma vez pude perceber na rotina da sala de aula os alunos surdos mesmo que inconscientemente sinalizando o desejo por atividades que fossem relevantes ao seu cotidiano. Laura, ao ser requisitada para escrever um recadinho, pedindo aquilo que gostaria que a professora levasse em consideração na próxima avaliação escreveu “Professora, nas provas LIBRAS porque é mais fácil aprender”. (MENSAGEM ESCRITA, Laura, 13/09/2012).

Marcos, em entrevista, também sinaliza a necessidade de atividades que envolvam imagens:

Eliane: Eu percebi nas aulas de espanhol que vocês são avaliados através de ditado, prova e diálogo. Você acha pode ser avaliado de outro jeito em espanhol?

Marcos: Em casa eu vejo o desenho do rato e começo lembrar como se escreve a palavra.

Eliane: E na sala de espanhol? Como a professora poderia fazer pra te avaliar?

Marcos: igual a de casa, vendo a imagem. (ENTREVISTA, Marcos, 29/11/2012)

Em todos os exemplos acima percebemos a necessidade de se encontrar uma prática pedagógica que atenda as peculiaridades dos alunos surdos, pois a prática de sala de aula, bem como as práticas avaliativas desenvolvidas naquele ambiente, são por vezes desvinculadas do cotidiano do aluno surdo.

Ao repensar suas práticas, considerando as especificidades dos alunos que fazem parte de cada cenário específico, o professor estará realizando uma avaliação formativa que pode fornecer ao aluno, no caso do contexto dessa pesquisa, ao aluno surdo, situações adequadas para uma tomada de decisão com base em uma aprendizagem real. Segundo Garcez

[...] Ensinar língua(gem) é criar condições para que participantes aprendizes possam se envolver em atividades conjuntas [...], propondo e *dando encaminhamento a tarefas pedagógicas relevantes*, oferecendo ajuda quando necessário e

garantindo que a aprendizagem seja percebida e avaliada (GARCEZ, 2013, p. 215, grifo meu).

Embora nem sempre com sucesso, importa destacar que Maria estava atenta as necessidades de criar condições para o envolvimento de todos os participantes e esforçava-se para garantir algum sucesso de aprendizagem naquele contexto. A professora Maria reconhecia a necessidade do uso de LIBRAS em sala de aula. Sua preocupação fez com que ela buscasse aprender a língua de sinais e hoje se comunica perfeitamente com seus alunos surdos, conforme já relatado em seções anteriores. Através de entrevista também pude registrar que ela percebe a necessidade de instrumentos avaliativos que contenham recursos visuais e a presença da LIBRAS. Como ela mesma coloca:

Eles precisavam dos desenhos na hora de um exercício, na hora de uma prova, na hora de fazer uma explicação maior, eles precisavam de uma coisa muito mais visual [...] Hoje eu faço provas inteiras com a avaliação toda em desenhos e LIBRAS. (ENTREVISTA, professora Maria, 17/12/2012).

Na figura abaixo, apresento o exemplo de uma prova, elaborada por Maria, na qual foram utilizados recursos visuais em LIBRAS para ensinar espanhol:

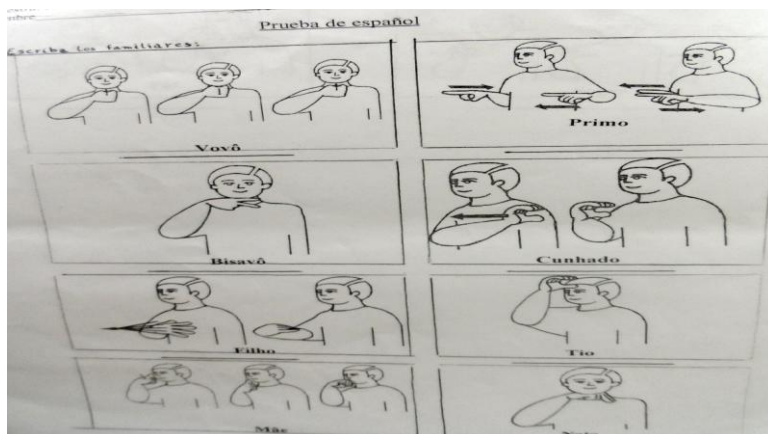


Fig. 04 – Modelo de prova de espanhol adotada pela professora, com utilização de LIBRAS

Teoricamente esta prova conta com os recursos necessários para atender as necessidades dos alunos surdos, porém importa problematizar aqui a inserção do português abaixo das figuras. Como argumenta Gesser (2013), a presença do português juntamente com a LIBRAS, como o que acontece nesse exemplo, torna-se desnecessária, já que o aluno surdo tem o domínio do contexto (GESSER, 2013, comunicação pessoal).

Cabe ressaltar que recursos desse tipo, utilizados nesse instrumento avaliativo supracitado, apesar de atender algumas necessidades básicas do aluno surdo, a saber, a utilização de imagens e os sinais em LIBRAS, não podem ser considerados como solução para o aprendizado de um idioma adicional pelo aluno surdo, pois inúmeras são as questões a serem consideradas no decorrer de um ano letivo para garantir o sucesso do aprendizado de cada indivíduo. E, quando esse aprendizado é avaliado através de uma avaliação formativa, esse processo é considerado de modo holístico em que se busca ressaltar aspectos do mundo que envolvem o aprendiz, tal como, seu histórico familiar e sua vivência escolar. Sendo assim, mesmo sendo algo positivo, esses recursos visuais não são garantia de sucesso para o aluno surdo.

Apesar do esforço da professora que durante oito anos se dedica com muito empenho a ensinar espanhol aos alunos surdos, nota-se que as dificuldades encontradas por seus alunos ainda são imensas. Isso acontece em parte por problemas de ordem pessoal, que refere-se a história de vida de cada um deles, que consequentemente interfere na aprendizagem, em parte pelo impasse que a educação de surdos enfrenta na luta pela educação bilíngue efetiva. Além da presença de dois idiomas em sala de aula, esse tipo de educação precisa reconhecer a identidade surda, e suas especificidades, o distanciamento da educação de surdos da educação especial, etc. Outro motivo para as dificuldade pode estar na formação ainda precária, cujos professores, como sustenta Celani

não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; [e] não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre ensinar uma língua estrangeira e particularmente sobre ensinar uma língua estrangeira em situações adversas (CELANI, 2010, p. 61)

A atenção para o despreparo de professores e a negativa de instituições para discutir suas práticas apontadas por Celani é discutida por Garcez em termos de maneiras criativas que os professores encontram para driblar suas dificuldades. Segundo o autor, a emergência das situações limites faz com que os educadores enfrentem seus obstáculos da melhor maneira possível, ou seja, soluções momentâneas que estão longe de resolver o problema, mas que podem surtir um efeito temporário para eles e seus alunos (GARCEZ, 2013).

Apresentei nesse capítulo a análise das práticas avaliativas e pedagógicas em uma sala de aula de espanhol como língua adicional, com alunos surdos incluídos. De acordo com os dados apresentados busquei discutir como se constitui a avaliação em língua adicional nesse cenário e como os alunos surdos lidam com essa prática.

Os resultados mostram que as práticas avaliativas e pedagógicas que se constituem nesse cenário apesar de reconhecer as diferenças linguísticas e culturais existentes, ainda destoam dos parâmetros estabelecidos pela comunidade surda e por pesquisadores da área da surdez, dos documentos oficiais governamentais, assim como das diretrizes da própria instituição. Nota-se também, através da manifestação dos alunos surdos, a necessidade de instrumentos que possibilitem desenvolver habilidades linguísticas de acordo com suas especificidades.

Além disso, de acordo com os depoimentos dos profissionais que lidam com essa comunidade minoritária no contexto dessa escola inclusiva, ficou evidente a importância do ensino bilíngue e a necessidade de que os participantes encontram em exercer o diálogo e construir suas práticas cotidianas através das línguas que circulam no ambiente da sala de aula inclusiva de língua adicional.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais no que diz respeito aos resultados desse estudo. Enfatizo a importância desse trabalho dentro do contexto da surdez e no universo da aprendizagem de língua adicional, especificamente no que diz respeito a avaliação.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINALIZAM: A CONSTANTE BUSCA PELO SENTIDO DA AVALIAÇÃO EM CONTEXTO INCLUSIVO

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de compreender como os alunos surdos lidam com a prática avaliativa do idioma espanhol, como língua adicional, no contexto de uma escola inclusiva, onde o idioma dominante não é a sua primeira língua. Com vistas a essa finalidade foi possível identificar que as práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto estão em desacordo com o que pensam os alunos surdos, os quais sentem necessidade de uma prática mais coerente com suas especificidades. Além de existir certa incoerência entre os conceitos teóricos sobre avaliação apresentados nos documentos oficiais da instituição e a prática avaliativa realizada em sala de aula, também nota-se que o currículo pensado pelo colégio tem o foco do ensino centrado nos alunos ouvintes, situação essa que compromete o trabalho educacional desenvolvido pelos participantes em sala de aula.

Segundo os PCNs (1998), a escola, para atender a lei da inclusão, ao construir seu currículo escolar há que considerar as especificidades do corpo discente, principalmente no caso de escolas que comumente recebem alunos com necessidades educacionais especiais em seu ambiente. Convém então que as adaptações curriculares necessárias para cada necessidade especial estejam claras para todos os envolvidos.

Nos contextos inclusivos nos quais se encontram pessoas surdas, de acordo com a literatura dedicada aos estudos surdos (SKLIAR, 2001; MACHADO, 2008; THOMA, 2009; entre outros), não se pode pensar um currículo ouvintista para um contexto composto de surdos e ouvintes. O contrário também não caberia, já que os ouvintes não teriam suas necessidades atendidas se nos dedicássemos a ensiná-los sob os princípios da educação de surdos. Pensar um currículo sem conhecer de antemão a realidade ao qual se destina pode encaminhar os indivíduos guiados por ele a um possível fracasso educacional.

Importa também destacar que embora vivamos em um país com uma forte presença do plurilinguismo e do multiculturalismo, em nome de uma unicidade da nação muitas vezes acaba se neutralizando essa diversidade existente (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999, entre outros), e isso acaba refletindo dentro das instituições de ensino, nas suas salas de aula, nas quais, a homogeneização do grupo que as compõem acaba por inibir as identidades múltiplas que ali se encontram. No entanto, de acordo com o pensamento das autoras citadas acima,

acredito que a valorização das diferenças e o respeito pelo plurilinguismo existente na sala de aula podem começar pelos participantes que ali se encontram.

No contexto dessa pesquisa, na sala de aula de espanhol, os sete alunos surdos incluídos no grupo do sexto ano contam com o auxílio de uma intérprete de LIBRAS e com uma professora de espanhol que domina a língua de sinais. O domínio de LIBRAS pela professora é o diferencial para o aprendizado desses alunos. Dessa maneira o aluno surdo tem a possibilidade de aprender um terceiro idioma, podendo transitar pela 1ª e 2ª língua para alcançar esse objetivo, de modo que consiga estabelecer um diálogo com a professora de espanhol sem a necessidade do intérprete. Poder exercitar essa prática bilíngue sem intervenção de terceiros fornece aos alunos muito mais que a chance de comunicarem-se. Proporciona-lhes a construção de significado e lhes confere sentido ao seu mundo bilíngue, ou seja, seu mundo plurilíngue (GARCÍA, 2009). Cabe destacar que quando educadores que lidam com o aluno surdo se mostram conscientes de sua existência, proporcionando práticas educativas sob uma perspectiva crítica, respeitando a individualidade dos alunos, o ensino de línguas passa a ‘fazer sentido’ para os envolvidos nesse processo.

A luta pela diferença e respeito à individualidade tem resultado em avanços nas conquistas da comunidade surda. A legitimação da língua de sinais, o direito a receber educação através de sua primeira língua, o direito à intérprete de língua de sinais em sala de aula regular e em espaços públicos, a criação de curso de graduação em LIBRAS, entre outros, são alguns dos direitos adquiridos ao longo dessa trajetória de luta, porém essas conquistas parecem causar ainda pouco efeito dentro da sala de aula inclusiva do Colégio Inclusão. Embora os educadores do colégio que trabalham com o grupo de alunos surdos percebam as nuances existentes em sala de aula e busquem criar um ambiente propício para o aprendizado desses alunos, essas pequenas mudanças ainda não são suficientes para alavancar o seu aprendizado no que diz respeito à língua adicional, pois conforme indicam os resultados, o aprendizado da língua adicional, nessa sala de aula está desconectado da prática cotidiana desse grupo minoritário.

Nas práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula a linguagem era considerada como algo fragmentado e apresentada de forma estanque. Geralmente as atividades de avaliação se concentravam em testar os conhecimentos dos alunos de itens isolados da língua, tais como vocabulário, conjugação verbal, artigos, contrações, entre outros.

Poucas foram as vezes que se criaram situações nas quais os alunos poderiam utilizar a linguagem para realizar ações significativas dentro de seu cotidiano. O idioma espanhol para esses alunos estava limitado ao espaço da sala de aula, não fazendo parte de sua realidade fora dessas quatro paredes, o que de certo modo contribuiu para a dificuldade que esses alunos sentiam em aprender o idioma. Como já exposto por alguns pesquisadores (ver Schlatter, 2013, Garcez, 2013, Schlatter e Garcez 2012, Lucena, 2006, entre outros), a possibilidade de utilizar a linguagem em situações reais do cotidiano dá sentido ao aprendizado da mesma, na medida em que a utilizamos para compreender e agir no mundo que está a nossa volta.

Nesta pesquisa pude observar a rotina do grupo dos alunos da turma bilíngue de 1º ano de ensino médio composta somente por surdos²⁵ com a rotina da sala de aula do 6º ano inclusivo composta por alunos surdos e ouvintes²⁶. Na turma do ensino médio, que tem sua característica bilíngue respeitada desde os anos iniciais, e com a possibilidade por parte de alguns alunos da turma de utilizar o espanhol fora do ambiente da escola, notei um maior envolvimento nas práticas que envolviam o idioma dentro e fora de sala de aula, tais como pesquisar em navegadores da internet utilizando o idioma espanhol, contatar através de MSN e redes sociais amigos de países de fala hispânica, etc. Essas práticas que ajudavam bastante os alunos do 1º ano na aprendizagem do espanhol poderiam também favorecer os alunos do 6º ano, porém talvez por ser o primeiro contato dessas crianças com o idioma adicional, ou por não terem nenhum outro vínculo com idioma, como acontecia com alguns alunos do 1º ano, que possuíam amigos e parentes de origem hispânica, o uso do espanhol pelos alunos incluídos se resumia praticamente à sala de aula.

Os resultados dessa pesquisa também apontam para a necessidade da instituição repensar o conceito de língua adotado em seus documentos oficiais que orienta o trabalho dos professores de línguas. Voltado para o ensino estrutural do idioma, o conceito reduz a prática de sala de aula e suas avaliações à fragmentação do idioma em habilidades desconectadas uma das outras, nas quais o ensino de tópicos gramaticais

²⁵ Embora nesse grupo as observações não tenham sido feitas de modo tão sistemático quanto no outro grupo, pude acompanhar várias aulas dessa turma durante o período em campo.

²⁶ Grupo no qual participei ativamente das aulas de espanhol e no qual as observações foram feitas de modo mais sistematizado, uma vez que o acompanhamento das práticas foi mais sequenciado.

não garante aos educandos, sejam surdos ou ouvintes, a demonstração de outras habilidades que poderiam ser desenvolvidas e avaliadas pela professora.

Outra questão que pede um olhar atento dos educadores desse contexto é a relação estabelecida entre o conceito de avaliação adotado pela instituição e o que se passa na sala de aula. Embora, o colégio enfatize em seus documentos a ideia de uma avaliação formativa, diagnóstica, a rotina na sala de aula de espanhol é marcada, na sua maioria, por práticas avaliativas isoladas, realizadas ao final de cada conteúdo com objetivo de medir o conhecimento de seus alunos em relação a estruturas e ao léxico da língua. Com base nas ideias de Celani (2010), penso que tal prática seja derivada de uma formação inicial de professores deficiente, na qual a grande maioria dos profissionais não foi exposta a um mínimo necessário de um referencial teórico que lhes permitissem uma educação reflexiva sobre o ensinar (CELANI, 2010, p. 61) e, nesse caso, acrescento que ainda menos sobre como avaliar.

O despreparo e a pouca ou quase nenhuma discussão sobre avaliação, seja na formação inicial de professores, na formação continuada e dentro de cada contexto local onde cada professor se insere, faz com que a avaliação seja negligenciada, suscitando a escolha de métodos e práticas avaliativas equivocadas que acabam utilizando o instrumento de avaliação para classificar, medir e consequentemente excluir (ESTEBAN, 2003; FERNANDES e FREITAS, 2008; LUCENA, 2011; SCARAMUCCI, 2011; SCHLATTER e GARCEZ, 2012, entre outros).

Os resultados dessa pesquisa indicam ainda que no afã de cumprir os conteúdos sistematizados de um plano de ensino ouvintista, conflitos surgem na prática da professora que atenta a seu contexto de sua sala mostrava-se aberta a buscar melhores condições para o ensino de seus alunos surdos. A aquisição da língua de sinais, usada em sala constantemente por ela, mesmo com a presença de intérprete e as avaliações por vezes adaptadas com imagens e LIBRAS para a melhor compreensão dos surdos são ações que mostram seu empenho em contemplar a realidade de um contexto de inclusão.

Porém algumas práticas não faziam sentido para os alunos, como por exemplo, o ensino descontextualizado de itens gramaticais, dos quais muitos sequer são conhecidos pelos alunos surdos nas línguas que já dominam; como o ensino de preposições e contrações, de difícil compreensão para esses alunos, já que em LIBRAS essas classes de palavras não existem e o ensino de numerais com valores muito altos, os

quais são difíceis tanto para ouvintes, como para surdos, naquela faixa etária. Portanto, apesar de querer contribuir e mostrar-se bastante atenta ao aprendizado do aluno surdo, a professora ainda mostrava-se presa a práticas de avaliação que podem segregar e que podem excluir.

Quanto ao modo como os alunos surdos lidam com as práticas avaliativas em sala de aula de língua adicional, eles pareciam perceber a necessidade de recursos mais efetivos que viabilizassem o seu acesso ao idioma. Os resultados da pesquisa mostraram que por muitas vezes os alunos classificaram a língua espanhola como difícil, com base nas atividades que não conseguiam realizar. Essas atividades, como já apontado acima, por vezes se mostraram descontextualizadas, repetitivas em seu modelo, sem considerar outro artifício para sua execução que não fosse o auxílio da LIBRAS, o que comprometia a validade desses instrumentos nesse contexto de surdez. As listas de palavras cobradas normalmente através de ditados adquiriam o status de instrumentos confiáveis, por cobrarem exatamente as palavras trabalhadas nos exercícios de sala de aula, por serem de fácil aplicação e correção, porém não eram instrumentos válidos, uma vez que não contribuíram para que a tomada de decisão fosse feita em relação àquilo que o aluno realmente poderia fazer ou “expressar”, ao usar a língua espanhola, conforme o objetivo proposto no planejamento da disciplina.

Entretanto, quando lhes eram oferecidas outras propostas de avaliação que enfatizavam outros aspectos da língua que não os gramaticais, respeitando as características próprias desse grupo e sua experiência visual, ainda que os alunos surdos afirmassem a dificuldade em aprender o idioma, seu desempenho mostrava melhora. Como já dito por Bolsanello et. alli. (2005), a diversidade de instrumentos e a utilização de recursos acessíveis ao público surdo podem tornar o aprendizado mais significativo e dar a possibilidade a esses alunos mostrarem seu real desempenho na língua adicional.

Quando a professora dedicava-se a valorizar o sentido do texto, respeitando as construções peculiares da escrita do surdo, mostrava que sua avaliação ia além da mera cobrança de conteúdo, dando importância à avaliação de desempenho desses alunos, através da qual eles mostravam ser proficientes na situação de uso que lhes era proposto, como por exemplo, na atividade de avaliação em que os alunos escreveram um texto em língua adicional falando sobre temas do seu cotidiano, ou seja, quando precisaram falar do seu aprendizado do idioma espanhol, no ano que findava. Nesse momento, a avaliação da proficiência dos alunos não era apenas centrada no domínio das quatro habilidades, como preconizado pelo “Planejamento Anual” da

disciplina (documento da instituição que diz respeito ao ensino do idioma espanhol), mas sim, em princípios mais democráticos e inclusivos na linha daquilo que nos apresentam estudiosos da área da Linguística Aplicada, como Scaramucci (2000, 2011), Lucena (2006, 2012, 2013), Schlatter e Garcez (2009, 2012), dentre outros, que defendem a proficiência de língua como a capacidade do indivíduo de resolver problemas reais do cotidiano, utilizando o idioma.

No entanto, tais práticas inclusivas se mostravam escassas, com percentual maior de avaliações que seguiam uma visão centralizadora e manipulada pelo sistema educacional, com vistas a cumprir, especialmente, a exigência de notas. Na maioria das vezes as características específicas do grupo e sua condição bilíngue eram delimitadas, fazendo com que elas fossem destacadas em algumas circunstâncias, e em outras não. Como já exposto por García (2009), apesar de os indivíduos bilíngues aprenderem a agir no mundo como tal, o processo avaliativo na maioria das vezes desconsidera seu bilinguismo e o avalia como monolíngue nas línguas de domínio e poder.

A colocação da autora por muitas vezes apareceu retratada no contexto da pesquisa, no qual se notou que por mais que se buscassem mudanças na prática avaliativa na disciplina de Espanhol, ainda imperava, na instituição, a ideia de transmissão de conhecimento, de classificação e de hierarquização dos estudantes. As especificidades e as condições sociais e históricas dos alunos por vezes pareciam não ser levadas em conta no processo de avaliação. O discurso da busca pelo “dez”, tão enraizado na rotina escolar, fazia com que os próprios alunos o reproduzissem, enquanto buscavam alcançar a nota máxima, tão importante para eles.

Uma discussão sobre avaliação, fosse ela feita em uma esfera mais ampla, na qual envolvesse a instituição com seus especialistas e professores, ou no seio da sala aula, na interação professor-aluno, não acontecia. Os alunos não conheciam os critérios e objetivos das avaliações da disciplina e tampouco os questionavam. Imersos em um processo educacional prescritivo, no qual o professor era o detentor do saber, questionar sua autoridade não fazia parte da rotina desses alunos. Por outro lado, dentro dessa configuração, podia-se testemunhar os indícios que os alunos surdos davam em busca de uma prática educacional que fosse de encontro as suas necessidades específicas. Assim, em seus depoimentos, por muitas vezes, foram enaltecidos os instrumentos avaliativos que traziam em sua composição a língua de sinais, as imagens e outros recursos visuais que proporcionavam ao

aluno surdo um maior acesso à compreensão das atividades propostas. O reflexo dessas adaptações, conforme foi mostrado resultava em um melhor desempenho desses alunos.

Em síntese, o presente estudo demonstra que os alunos surdos buscam adaptar-se ao contexto ao qual estão inseridos, qual seja, uma sala de aula de língua adicional inclusiva. A existência de práticas plurilíngues nesse contexto permite que o processo de aprendizagem desses alunos seja mais fluído e significativo já que utilizar todos os idiomas que circundam esse espaço lhes amplia a possibilidade de diálogo e a construção de significados. No entanto, no que diz respeito às práticas avaliativas e ao modo como os alunos surdos lidam com elas, em um cenário onde a língua dominante não é a LIBRAS, apesar de algumas adaptações oferecidas a este alunado durante o período letivo, eles ainda sentem a necessidade de uma prática mais coerente com sua realidade, que possibilite um maior acesso ao idioma adicional. Com uma concepção de ensino-aprendizagem de línguas direcionada ao aprendizado estrutural e lexical do idioma, a prática exercida em sala de aula acaba limitando o desenvolvimento de outras habilidades mais relevantes ao contexto da surdez.

Busquei, portanto, através das interpretações registradas por mim nesse trabalho, trazer a tona o ponto de vista dos participantes no que diz respeito às práticas avaliativas em língua adicional espanhol, em um contexto inclusivo de surdez. Nesse caso, valorizei os dados apontados pelos alunos surdos para responder a questão da pesquisa e assim como exposto por tantos outros autores que compõem os estudos surdos como Skliar (2001), Quadros (2004), Gesser (2006), Thoma e Klein (2009), Freire e Favorito (2007), dentre outros, as interpretações e considerações apresentadas nesse estudo configuram a necessidade de se considerar o ensino bilíngue como alternativa na formação da comunidade surda.

Tentar entender como os alunos surdos lidam com as práticas avaliativas em contexto de sala de aula adicional, em turma inclusiva não foi tarefa fácil e tampouco simples. Durante a investigação, não encontrei dificuldade em elencar as categorias que surgiram dos dados registrados, pois foram muitas as questões que apareceram, porém a dificuldade estava em definir quais trabalhar nessa pesquisa, devido a riqueza de temas que apareciam nos dados. No entanto, precisei optar por algumas e, portanto, aponto outras como tópicos para pesquisas futuras. São elas: 1) Como os jovens surdos em turma bilíngue usam o espanhol como língua adicional, dentro e fora da sala de aula? 2) Qual a importância do conhecimento da LIBRAS pelo professor de línguas adicionais na relação professor-aluno? 3) Qual o papel do intérprete de

LIBRAS na aprendizagem da língua adicional em turma inclusiva? 4) De que modo a semelhança entre português e espanhol interfere no aprendizado desses dois idiomas pelo aluno surdo? 5) Como o reflexo de um currículo ouvintista interfere no aprendizado geral e que dificuldades impõe ao aluno surdo?

A investigação e a discussão dessas questões poderão trazer um maior entendimento a respeito da educação de surdos no que diz respeito ao ensino línguas e a educação geral, bem como poderão contribuir para a construção de uma pedagogia que contemple o aluno surdo em toda sua complexidade, como também promover uma reflexão sobre a real inclusão desta comunidade minoritarizada na sociedade brasileira.

Gostaria também de deixar registrado que a presente pesquisa não tem a pretensão de responder a todas as questões referentes à avaliação no ensino de línguas em contexto da surdez, porém se espera que os resultados possam trazer contribuições para discussão no processo de integração-inclusão e ensino-aprendizagem do aluno surdo no ambiente escolar.

Sabe-se que nos dias atuais a comunidade surda, apesar de ter garantido por lei o direito a educação através de sua primeira língua, ainda luta pela educação bilíngue, pela qual os surdos poderiam desenvolver todo o seu conhecimento através de sua primeira língua, tendo como segunda língua, a língua da nação, no caso do Brasil, o português escrito. A educação bilíngue tem esbarrado na proposta governamental da educação inclusiva que sugere que os indivíduos ditos especiais (nos quais os surdos são incluídos) sejam distribuídos em salas de aula regular a fim de promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Enquanto essa comunidade luta contra o status de educação especial²⁷, na grande maioria das escolas brasileiras alunos surdos são incluídos em sala de aula regular, sob uma prática pedagógica destinada a alunos ouvintes, que buscam adaptar o currículo da escola ao contexto da surdez (FREIRE e FAVORITO, 2007).

No entanto, como grupo minoritário, os surdos brasileiros buscam o direito de receber sua educação através de sua primeira língua, a

²⁷ A luta da comunidade surda contra a inclusão na educação especial se dá ao fato que sua condição de surdo é vista por muitos de seus defensores como uma 'diferença' e não uma 'deficiência', já que a comunidade surda, assim como outros grupos minoritários, possui língua e cultura próprias, não aceitando o discurso ouvintista da deficiência.

LIBRAS, em um ambiente propício para isso, qual seja, um espaço onde o indivíduo possa ter “o acesso a língua de sinais mediante a interação social e cultural com pessoas surdas” (SANTA CATARINA, 2004). Levando-se em consideração que a construção de significados ocorre na mediação com o outro, alinho-me a outros autores (ex. PERLIN, 2003; SKLIAR, 2001; QUADROS, 2004; dentre outros) em relação à posição de a educação dos surdos ocorrer entre seus pares.

Este estudo mostra que, no contexto da pesquisa há uma incoerência entre a teoria exposta nos documentos oficiais da instituição e a prática cotidiana da sala de aula quanto à avaliação de seus alunos. Importa ainda refletir que o currículo é construído em meio as relações de poder, e no caso dessa escola inclusiva, é a maioria ouvinte diante da minoria surda que está ditando a forma do PPP e do planejamento anual da disciplina. O reflexo disso, muitas vezes, é a invisibilização do surdo na rotina escolar.

As práticas avaliativas homogeneizantes apresentadas em contraponto com práticas avaliativas formativas desenvolvidas no cenário da pesquisa serviram para assinalar o descompasso entre teoria e prática nessa sala de aula. Assim, os resultados mostraram que quando eram respeitadas as características próprias do grupo minoritário, maior era a possibilidade de acesso ao aprendizado do idioma adicional.

Por fim, acredito que investigar como os surdos lidam com as avaliações em um contexto inclusivo, em sala de língua adicional, pode contribuir na discussão da avaliação no ensino de línguas para contextos minoritários. A reflexão sobre o tema feita nessa pesquisa sob um ponto de vistaêmico e guiada pelo olhar dos participantes desse contexto minoritário poderá contribuir para construção de práticas e instrumentos de avaliação que contemplem a realidade desses grupos.

Penso que esta dissertação pode ainda contribuir no sentido de trazer à tona a voz de um grupo específico, nesse caso, sete alunos surdos em turma inclusiva, com relação as suas ideias sobre a avaliação e o aprendizado de um novo idioma. Repensar a avaliação a luz da percepção dos envolvidos nesse processo poderá acarretar na ressignificação do ato de avaliar. Não quero dizer assim que com tais passos as questões sobre avaliação estarão resolvidas, e minha intenção aqui não é criar preceitos para o processo avaliativo, um tema polêmico e inesgotável. Porém através desta discussão pretendo que reflitamos sobre nossas avaliações e nas possíveis consequências de seus resultados, seja para nossos alunos, para nós mesmos, professores de línguas, e para toda a sociedade que é o reflexo do cidadão que formamos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**, 18ª. edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ARAÚJO, J. R. **O papel do intérprete de LIBRAS no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática**, Dissertação de Mestrado: UFP, João Pessoa, 2011.

BATISTA, H. M. A. **A prática pedagógica dos professores de ensino médio do CEFET-PI: desvelando concepções de avaliação de aprendizagem**, Dissertação de Mestrado, Teresina: UFP, 2007.

BAKER, C. **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilinguismo**, Ediciones Cátedra, 1997.

BAKER, C.; JONES, B.; LEWIS, G. **Translanguagin: origins and development from school to street and beyond**, School of Education University, ESRC Bilingualism Centre at Bangor University, 2012. Disponível em: <http://journalseeker.researchbib.com/?action=viewJournalDetails&issn=13803611&uid=re261c>. Acesso em 22 de out. de 2012.

BERGER, Miguel André **Avaliação da Aprendizagem: Mecanismo de exclusão ou inclusão do aluno? Desvelando o Discurso e a prática do Curso de Formação de Professores**, Aracajú: UFS, 2005.

BRASIL *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* No. **9.394.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 de out. de 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 5ª. a 8ª. séries, Língua Estrangeira, Brasília. 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Ensino de primeira a 8ª. série, Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília. 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Pluralidade Cultural, Educação Sexual**, Brasília. 1997.

BIZARRO, Rosa e BRAGA, Fátima **Educação intercultural, competência plurilíngüe e competência pluricultural: Novos desafios para formação de professores de línguas estrangeiras**, Universidade do Porto, 2001, disponível em: ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf. Acesso em: 15 de jul.de 2012.

BOLSANELLO. M. A.; ROSS, P. R.; URBANEK, D.; SBERGE, J.; OLIVEIRA, M. A.; FRANKE, M. C. G. C., FERNÁNDEZ, S. F. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**, Caderno 2, CINPOP, UFPR, 2005.

CAMILLO, C. R. M. **Avaliação como dispositivo pedagógico: narrativas de professores surdos no contexto das práticas pedagógicas**, In: THOMA, A. S., KLEIN, Madalena (Orgs.) **Currículo & Avaliação: A diferença surda na escola**, 1ª. Ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 69-85.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**, New York: Routledge, 2013.

CANEN, Ana. **Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões**, Contrapontos, ano 2, no.4, Itajaí, jan/abr/2002.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente**, *Revista Educação em Debate*, 1999, ano 21, n. 38, v. 2, p.12-23.

CATANI, D. B.; GALLEGO, R. Cassio. **Avaliação**, São Paulo , SP: UNESP (FEU), 2009.

CAVALCANTI, M. C. **Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço?** In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 171, 185.

Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil, D.E.L.T.A, vol. 15, N°. Especial. 1999, p. 385-417)

Applied Linguistics: Brazilian perspectives. AILA Review 17: 23-30, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**, Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “**Já que ele não fala. Podia ao menos escrever...**”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo, In: KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI (Orgs) – **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**, In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**, Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CELANI, Maria A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas**. In: GIMENEZ, T.; GÓES Maria Cristina de. (Orgs) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**, Campinas, SP: Pontes, 2010.

CLEMENTE, Ángeles. **Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas en México**, Imaginales 8, México, jul./dez. 2009.

CLEMENTE, Ángeles, DANTAS-WHITNEY, Maria, HIGGINS, M. J “**Queremos enseñarles que hay otras maneras**”: los encuentros etnográficos y la enseñanza de inglés en una escuela de Oaxaca, In: MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A. ; DANTAS-WHITNEY, Maria; GUERRERO, A. L.; HIGGINS, M. **Encuentros etnográficos con niños y adolescentes**: Entre tiempos y espacios compartidos, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2011, p.79-102.

COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. **Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English**, TESOL QUARTERLY, vol. 33, no. 3, 1999.

(Orgs) **Cenas de sala de aula**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**, Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ERICKSON, Frederick. **Prefácio**. In: COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Escola, Currículo e Avaliação**, São Paulo: Cortez, 2003.

FAVORITO, W. **O difícil são as palavras: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos**, Tese de Doutorado, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

FERNANDES, Cláudia de O., FREITAS, Luiz Carlos de. **Currículo e Avaliação**. In: **Indagações sobre currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, Sueli. **Conhecendo a surdez**. In: BRASIL **Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização. Surdez. Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

FILDALGO, S. S. **A avaliação de ensino-aprendizagem: Ferramenta para a formação de agentes críticos**, Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP/LAEL, 2002.

FLAIN-FERREIRA, A. L. **Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso**, Dissertação de Mestrado, Santa Maria: UFSM, 2005.

FORMOZO, D. P. **Professores surdos discutindo o currículo**, In: THOMA, A. S., KLEIN, Madalena (Orgs.) **Currículo & Avaliação: A diferença surda na escola**, 1ª. Ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 32-48.

FREIRE, Alice M. F., FAVORITO, Wilma. **Relações de poder e saber na sala de aula: Contextos de interação com alunos surdos**, In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**, Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007, p. 207-218.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 50. Ed. Ver. E atual. , Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRITZE N, Maristela P.; LUCENA, Maria Inêz P. (Orgs) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: Interpretando práticas de linguagem, Blumenau: Edifurb, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

_____. **Prólogo**, In: BAKER, C. **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilinguismo**, Ediciones Cátedra, 1997.

GARCEZ, Pedro. **Prefácio**. In: FRITZE N, Maristela P. ; LUCENA, Maria Inêz P. (Orgs.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: Interpretando práticas de linguagem, Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCEZ, Pedro. **Pedro Garcez**. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas**:

avanços e desafios : Pedro de Moraes Garcez, 1ª. Ed., Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p.215-229.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**, São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a Língua de Sinais Brasileira, Tese de Doutorado, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

GIMENEZ, T.; GÓES Maria Cristina de. (Orgs) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**, Campinas, SP: Pontes, 2010.

GRANNIER, Danielle Marcelle. **A jornada linguística do surdo da creche a universidade**, In: KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI (Orgs) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução : Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. **Ethnography principles in practice**, 2nd ed., Routledge, 2005.

HANNUCH, J. N. **Inclusão: o ensino de língua inglesa para alunos surdos**, In: GIMENEZ, T., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **Teaching in context – Contextualizando o ensino de Inglês**, Londrina: UEL, 2006.

KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI (Orgs) – **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KUBOTA, R. **Critical multiculturalism and second language education**. In. Norton B & K Toohey (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**, Cambridge University Press, 2004.

KUMADA, K. M. O. **“No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, NE?”: Representações sobre línguas de sinais caseiras**, Dissertação de Mestrado, Campinas/SP: UNICAMP/IEL, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**, In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

_____. **Toward a post-method pedagogy**, In: TESOL Quarterly 35, p. 537-560, 2001.

LUCENA, M. I. P. MOBACH, C.; FERREIRA, F. T.; RAMOS, N.K.R. . **Práticas avaliativas na sala de aula de línguas estrangeiras/adicionais na educação básica: elaborando instrumentos com a participação de alunos**. Polyphonia: Revista de Educação Básica do CEPAE (UFG), 2013.

LUCENA, Maria Inêz P. **Avaliação do Ensino de Línguas e Contemporaneidade**: em busca de uma re-significação, Associação de Linguística Aplicada do Brasil: ALAB, 2004.

_____. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seu trabalho**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

_____. **Avaliação e o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras**: questões teóricas e metodológicas, Revista Sobretudo, Colégio de Aplicação da UFSC, 2009.

_____. **Considerações sobre a avaliação da produção oral em língua estrangeira no contexto da escola regular**. In: ROWBER, A. S.; WATKINS, M. A.; SILVEIRA, R.; e KOERICH, R. D. (Org.) **The acquisition of second language speech: studies in honor of Professor Bárbara O. Baptista**. 1a. ed., Florianópolis, Insular, 2010, p. 55-72.

_____. **Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea**, Anais eletrônicos, IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, ALAB, 2011.

_____. **O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas**. In: FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria Inêz P. (Orgs) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: Interpretando práticas de linguagem, Blumenau: Edifurb, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem, componente do ato pedagógico**, 1ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2011.

LUNARDI, Márcia; MACHADO, Fernanda. **Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n.30, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a8.htm>>. Acesso em: 20.09.2012.

LUSARDO, R. C. C. **Avaliação em educação infantil: Concepções de professoras sobre o papel do Portfólio**, Dissertação de Mestrado, Juiz de Fora: UFJF, PPGE, 2007.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão, um olhar do egresso surdo**, Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAGRI, Sandra Lúcia. **Cultura e Identidade na Escola Plural: uma análise da ação do Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da educação de Belo Horizonte**. 2007. Dissertação de Mestrado em Educação – Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis, 2007.

MAHER, Terezinha M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In.: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

A educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCATI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em escola internacional no Brasil: um estudo de caso**, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MENKEN, K., GARCÍA O. **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers**. New York: Routledge. 2010.

MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A. ; DANTAS-WHITNEY, Maria; GUERRERO, A. L.; HIGGINS, M. **Encuentros etnográficos con niños y adolescentes: Entre tiempos y espacios compartidos**, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2011.

MIRANDA, Sandra Filipa. **Educação Multicultural e Formação de Professores**, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Porto: Universidade Aberta, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, M. Z.; LUNARDI-LAZZARIN **Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos**, In: THOMA, A. S., KLEIN, Madalena (Orgs.) **Currículo & Avaliação: A diferença surda na escola**, 1ª. Ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 16-31.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilíngue**, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds) **Critical pedagogies and language learning**, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA E SILVA, Claudney Maria de. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês):** um desafio para professores e alunos, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Depto. de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – UNB, 2005.

PAIVA, V. L. M. **A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa;** In: STEVENS, C. M. T. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Ed. UnB, 2003. P. 53-84.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice**, 1st ed., Routledge, New York, 2010.

_____. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. de Denise B. B. Braga e Maria C. dos S. Fraga. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos : alteridade, diferença e identidade,** Tese de doutorado, Porto Alegre : UFRGS, 2003.

PORTUGAL **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação,** Porto, Portugal: Asa Editores II, 2001.

PURCELL-GATES, V., PERRY, K. H., BRISEÑO, A., MAZAK, C. **Hablemos de agencia: apropiación y resistencia en las prácticas de lectoescritura de niños y jóvenes,** In: MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A. ; DANTAS-WHITNEY, Maria; GUERRERO, A. L.; HIGGINS, M. **Encuentros etnográficos con niños y adolescentes:** Entre tiempos y espacios compartidos, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2011, p. 29-50.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. **Educação de Surdos na Escola Inclusiva?** Revista Espaço: informe técnico científico do INES, Rio de Janeiro, 1997, p.35-40.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**, Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, Brasília, MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice M. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**, Parábola, São Paulo, 2003.

RIBETTO, A.; VASCONCELOS, G. A. N.; SGARBI, P.; FILÉ, W. **Conversas sobre avaliação e comunicação**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Escola, Currículo e Avaliação**, São Paulo: Cortez, 2003.

ROSA, A. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**, Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2005.

ROSA, A.M. **(Res) significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda**. São Paulo: Editora Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2005.

RUSSO, Ângela. **Intérprete de Língua de Sinais: uma posição discursiva em construção**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto alegre. 2009.

SÁ, Nidia Regina L. de. **A questão da Educação de Surdos**. In: SÁ, Nidia Regina L. de **Cultura, poder e educação de Surdos**, São Paulo: Ed. Paulinas, 2006. [Disponível em: www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc)

_____. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF, 1999.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**, Dissertação de Mestrado, Curitiba, PR: PPGE/UFPR, 2012.

SANAVRIA, C. Z. **A avaliação da aprendizagem na educação a distância: Concepções e práticas de professores de ensino superior**, Dissertação de Mestrado, Campo Grande: UCDB, 2008.

SANTA CATARINA **Política de Educação de Surdos de Santa Catarina**, Secretaria da Educação e Inovação, Santa Catarina, 2004.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de Línguas de Sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis:UFSC, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21**, Inclusão: revista de educação especial, 2005, em: <http://pt.scribd.com/doc/35852350/Sassaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21> - Acesso em 14 de mai. de 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador. Sobre a importância da avaliação na formação do professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAWA, L.; SANTOS, S. S.(Orgs.) **Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Ijuí: Unijuí, 2006.

Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais, in: Trabalhos em Linguística Aplicada (36): 11-12, Jul./Dez., 2000, Departamento de Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.

Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas, *Linguarum Arena*, Vol.2, ano 2011., 103-120, Campinas, SP, 2011.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do N.; FORTES, Melissa S. & SCHOFFEN, Juliana R. - **Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo**. In: FLORES, Valdir do Nascimento; NAUJORKS, Jane da Costa; REBELLO, Lúcia Sá & SILVA, Deborah Scopel (orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês)**. In.: **Referenciais Curriculares do Estado do Rio**

Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, v.1, p. 127-172, 2009.

Línguas

adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês, 1ª edição, Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete. **Margarete Schlatter.** In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios : Margarete Schlatter,** 1ª. Ed., Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p.187-199.

SCHOFFEN, Juliana R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras,** Dissertação de Mestrado, Porto alegre :UFRGS, 2003.

SHOHAMY, E. **Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing.** In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds) **Critical pedagogies and language learning,** Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

_____. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches,** 1st ed., New York: Routledge, 2006.

SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade,** Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Angela **Surdez e Bilinguismo,** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios : Margarete Schlatter,** 1ª. Ed., Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p.187-199.

_____. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios : Pedro de Moraes Garcez,** 1ª. Ed., Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p.215-229.

SILVA, Ivani Rodrigues e FAVORITO, Wilma. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2009.

SILVA, Marimar da e LUCENA, Maria Inêz P. **8º período, Estágio supervisionado III**, Florianópolis, DLLE/CCE/UFSC, 2013.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª. Ed., Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística**, 3ª. Ed., Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**, Dissertação de Mestrado, Fortaleza: UEC, 2008.

SOUZA, S. **Educação de Surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola pólo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina**, Dissertação de Mestrado, Florianópolis: CED/UFSC, 2011.

THOMA, A. S., KLEIN, Madalena (Orgs.) **Currículo & Avaliação: A diferença surda na escola**, 1ª. Ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009,

THOMA, A. S. **Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação**, In: THOMA, A. S., KLEIN, Madalena (Orgs.) **Currículo & Avaliação: A diferença surda na escola**, 1ª. Ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009,

UNESCO **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 de out. de 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**, Porto Alegre, Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01**Cuestionario Socio-cultural**

Contesta las preguntas:

1. ¿Cuál tu nombre?

2. ¿Cuál(es) tu(s) apellido(s)?

3. ¿Cuántos años tienes?

4. ¿Con quién vives?

5. ¿En qué barrio vives?

6. ¿Por qué escogiste estudiar en esa escuela?

7. ¿Desde que año (serie) estudias en esa escuela?

8. ¿Por qué escogiste estudiar español?

9. ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar español?

() 30 a 40 minutos.

() De una a dos horas.

() Ninguno. Sólo asisto las clases.

() Otra opción: _____

10. ¿Haces alguna actividad extra clase (deportes, cursos de idiomas u otros)?

11. ¿Qué cosas te gustan hacer en tu tiempo libre?

12. ¿Utilizas el español fuera de clase? ¿Para qué? (Ej.: Hablar con personas de otros países por internet; cantar canciones en español que te gusten, pesquisar en algún sitio en la internet, para jugar con los amigos, para leer las instrucciones de un videojuego, etc.)

ANEXO 02**PERGUNTAS ENTREVISTA COLETIVA**

1. Vocês sabem por que recebem nota na escola?
2. Quando vocês recebem as notas, em um trabalho, em uma prova, com “aquela nota”, vocês entendem porque receberam aquela nota?
3. Que tipos de atividades que vocês fazem em sala de aula que vale nota?
4. Alguma vez vocês receberam uma nota e se surpreenderam com ela? Era uma nota maior do que a que vocês esperavam? Era uma nota menor?
5. Vocês acham que tudo que vocês já aprenderam, o que vocês já usam em sala de aula, vocês conseguem mostrar isso na prova?

ANEXO 03**PERGUNTAS ENTREVISTA INDIVIDUAL ALUNOS
SURDOS**

1. Você acha difícil responder o que a professora pede para você fazer nas avaliações nas aulas de Espanhol?
2. Você gosta da forma como você é avaliado nas aulas de Espanhol? Por quê?
3. Eu observei que nas aulas de Espanhol você é avaliado através de ditados, testes escritos, diálogos... E Você acha que poderia ser avaliado de outro jeito nas aulas de línguas?
4. Você acha que tudo aquilo que você sabe mais do Espanhol, você consegue demonstrar nas avaliações?
5. Como você acha que poderia ajudar a professora a fazer as avaliações?
 - a. auxiliando o professor na **elaboração** das avaliações.
 - b. auxiliando o professor na **correção das** avaliações.
 - d. Você mesmo se avaliando.
 - e. Avaliando seus colegas.

ANEXO 04:**PERGUNTAS ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO****PROFESSOR BILINGUE – SAEDE:**

1. Gostaria que o senhor me falasse um pouquinho do seu trabalho no SAEDE. Como vocês ajudam essas crianças surdas? Qual a maior dificuldade encontrada por eles, segundo os alunos e segundo o que vocês do SAEDE percebem?

PROFESSORA DE ESPANHOL:

1. Professora, primeiro gostaria de saber como começou seu envolvimento com os alunos surdos. O porquê da LIBRAS? Por que você começou aprender LIBRAS? Foi algo que você sentiu necessidade ou foi algo imposto pelo colégio? Foi planejado? Como aconteceu?

2. Nas tuas aulas, que eu venho acompanhando, notei que nas provas dos alunos surdos, tu utilizas muito imagens, muitas delas até imagens em LIBRAS, com os sinais em LIBRAS. Quando que tu começaste a fazer isso? Tu já fazias isso quando começaste a aprender LIBRAS? Naquele tempo já havias começado a utilizar imagens e fazer provas com a LIBRAS?

3. Tu estás trabalhando com uma turma de inclusão. Na tua sala tem sete alunos surdos e o restante são todos ouvintes. Qual é a dificuldade que encontras nesse contexto?

4. Em questão de ‘atividades’, de desenvolver atividades em sala de aula. Tu achas que existe alguma restrição? Os alunos ouvintes acabam sendo prejudicados por ter alunos surdos na sala de aula? Alguma atividade que tu gostarias de desenvolver mas não podes fazer porque não atenderás as necessidades dos dois, ouvintes e surdos?

5. Na tua opinião, qual é a maior dificuldade do aluno surdo no aprendizado de uma língua, principalmente no caso da língua espanhola, como língua estrangeira?

INTÉRPRETE DE LIBRAS:

1. Gostaria que você me falasse de sua experiência como intérprete de LIBRAS na sala de aula, principalmente no que diz respeito as aulas de língua estrangeira, espanhol. Como é o desenvolvimento desses alunos durante a aula de LE. Quais as vantagens e desvantagens dentro da sala de aula? Quais são as maiores dificuldades que eles encontram, segundo o que eles lhe comentam e segundo a tua opinião? Eu gostaria que você falasse um pouco sobre isso.

2. Na tua opinião, qual a função do intérprete?

3. O Colégio Inclusão é um pólo de educação de surdos. Ele é muito visado por ser reconhecido como um lugar onde existe um grande número de surdos estudando. Você acha que por esse motivo o colégio não deveria estar mais preparado para isso? O corpo docente? Ou até mesmo a maneira como são elaboradas as provas para esses alunos?

PROFESSORA BILINGUE: SANDRA (PROFESSORA QUE INICIOU O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO COLÉGIO INCLUSÃO E ATUALMENTE DIRETORA DO COLÉGIO).

1. Gostaria que você me contasse como se iniciou a educação de surdos no colégio e como ele veio a ser uma referência para a comunidade surda.